

*Oswaldo Guariglia, Filosofía*

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

*Guillermo Obiols, Filosofía*

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



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



## SUMARIO

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

2.1. Lógica y epistemología

2.2. Problemática filosófica

Bibliografía y referencias

Anexo: Nómina de colegas consultados

## I. ESTADO ACTUAL DE LA FILOSOFIA

### Resumen

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

### 1. Introducción

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

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Cfr. Popper, 1972, pp. 185-186.



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

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

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

---

<sup>2</sup> Cfr. Cassirer, 1992, III, pp. 669 y ss.

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

<sup>4</sup> Cfr. Rorty, 1980, pp. 315 y ss.

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

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

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

---

<sup>5</sup> Cfr. Habermas, 1985, pp. 104 y ss.

y, en consecuencia, irrelevancia del contenido material de las acciones (valores históricos, tradición, costumbres, etc.) para la determinación del carácter moral o inmoral de las mismas –lo que se entiende principalmente por formalismo–.<sup>6</sup>

## 2. Areas temáticas principales en la actualidad

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

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

---

<sup>6</sup> Cfr. Guariglia, 1992, pp. 53 y ss.

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

<sup>10</sup> Cfr. Dilthey, 1952, espec. pp. 79 y ss.

<sup>11</sup> Cfr. Gadamer, 1986, pp. 77 y ss.

que haga resaltar la continuidad de una misma terminología y la divergencia de sus significados.

### 3. La cuestión del método

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

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

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

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

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

#### 4. Conclusión: criterios generales

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

---

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

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

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

---

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

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



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

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

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

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

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

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

---

<sup>15</sup> Cfr. Rawls, 1985, pp. 225 y ss.; Guariglia, 1993, pp. 320 y ss.

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



## II. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA

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

### 1. Fundamentos

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

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

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

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

países y múltiples lenguas y que se halla en proceso de traducción, adaptación y aplicación en Argentina.<sup>16</sup>

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

### 1.1. Lógica del discurso argumentativo

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

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

Sería un estudio de la manera como los hombres piensan, discuten, aciertan o se equivocan —sobre todo, de las maneras como se equivocan—; pero de hecho: un análisis de las confusiones más comunes, de los paralogismos más frecuentes en la práctica, tales como son... Sencillamente, un libro (que sería, si se quiere, la segunda parte de cualquier tratado de lógica de los comunes), con muchos ejemplos, tomados no sólo de la ciencia sino de la vida corriente, de las discusiones diarias; destinado, no a demostrar o a aplicar ninguna doctrina sistemática, sino sólo al fin positivamente práctico de que una persona cualquiera, después de haber leído ese libro, fuera algo más capaz que antes de razonar bien, por una parte, y más capaz, por otra, de evitar algunos errores o confusiones que antes no hubiera evitado, o hubiera evitado con menos facilidad.

Y agregaba más adelante algunas temáticas que comprenderían estos estudios:

Ejemplos de malos razonamientos (tomados de la realidad); su análisis. Muchos de esos malos razonamientos, serían utilizables didácticamente, como ejercicios (en distintos grados de la enseñanza), señalándose al estudiante la tarea de analizarlos.

Estudio lógico y psico-lógico de discusiones tomadas de la realidad (es aplicable la misma observación anterior).

Estudio de la lógica habitual de ciertos profesionales (Diderot hablaba de “idiotismos morales”, en los profesionales de las diversas artes; estos otros serían los idiotismos lógicos).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Vaz Ferreira, Carlos, 1962, *Lógica viva*, “Prólogo de la primera edición” (1910), Buenos Aires, Losada.



El programa esbozado por Carlos Vaz Ferreira puede retomarse y concretarse hoy a partir de los aportes efectuados por distintas corrientes filosóficas analíticas y hermenéuticas que han estudiado el lenguaje, los procedimientos discursivos, la argumentación, etc. y, más en particular, a partir del desarrollo de la pragmática como perspectiva privilegiada en los estudios sobre el lenguaje.

Desde hace tiempo, en EE.UU. y otros países se desarrollan cursos de lo que se denomina “Clear Thinking” que apuntan a la presentación y tratamiento de las falacias, los prejuicios y otros obstáculos de la reflexión y del lenguaje y las formas cuasilógicas de la argumentación.

Este tipo de estudios apunta a desarrollar en los educandos instrumentos, habilidades, herramientas de pensamiento, las famosas *skills* y tienen varias virtudes importantes:

a) *Generalidad*. El desarrollo del pensamiento crítico constituye un objetivo absolutamente general y básico para todos los educandos. En una época en la que las teorías pedagógicas enfatizan en dotar a los alumnos de conocimientos generales porque son los que no se devalúan o lo hacen más lentamente que los especializados, los propuestos constituyen la generalidad por excelencia.

b) *Significatividad social*. Por su generalidad, estos estudios poseen una amplia significatividad social: constituyen elementos básicos para estudios ulteriores, apuntan al desarrollo de un ciudadano capaz de participar críticamente de la vida social y política de la comunidad y configuran la base para un desempeño laboral eficaz. Los mismos poseen una amplia “potencia educadora” y reúnen los requisitos de “integración” y “totalización”, como se los consigna en el documento A-6.<sup>19</sup>

c) *Interdisciplinariedad*. Debe subrayarse que los estudios que se proponen, aunque tienen un fundamento de tipo lógico-filosófico constituyen un punto de encuentro en el que confluyen temáticas lingüísticas y conocimientos matemáticos para operar sobre contenidos de ciencias sociales y naturales, de modo que los mismos permiten realizar una rica práctica interdisciplinaria.

## 1.2. Problemática ética

Como se señala en I de este documento, la enseñanza de la ética debe partir de dos tesis. La primera afirma que “una moral pública basada en una ética universalista debe renunciar expresamente a imponer una única concepción ontológica, metafísica o

<sup>19</sup> “Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes”, Documento Serie A, N° 6, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

aun científica del mundo y, consecuentemente, una concepción antropológica o religiosa del ser humano como base de sus preceptos”. La segunda, que “es imposible pretender establecer una moral pública sustentada sobre una concepción unánime de la vida buena”. El núcleo de una moralidad pública es la regulación procedimental de las interacciones sociales mediante principios universales de justicia, que aseguren la igualdad de todos los miembros de la comunidad social y garanticen el goce de aquellas oportunidades mínimas, abiertas a todos, para que cada uno, a través de su propia formación y de la elaboración de sus capacidades, físicas, emocionales y cognitivas, encuentre la vía de su autorrealización, libremente elegida.

A partir de estos principios, está claro que no se trata de adoctrinar moralmente, sino de realizar un enfoque crítico-ético en la línea de contribuir a una autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política. Los Contenidos Básicos Comunes, en este campo, deberían permitir desarrollar en el alumno una conciencia crítica de las normas y valores socialmente establecidos. No se trata de reforzar el proceso de endoculturación como en las sociedades tradicionales, sino de admitir que en las sociedades modernas la pluralidad y la tolerancia permiten la convivencia de diversos ideales y doctrinas morales y que el desarrollo moral de los individuos consiste en un progreso en el sentido de la racionalidad, es decir, en la aceptación o no aceptación de los códigos sociales por razones, y no por mera disciplina ante las convenciones de la tradición o por temor a las presiones del grupo.<sup>20</sup>

Esta parece ser la línea predominante en la escuela española en cuestiones de educación moral, como lo dice con toda claridad Miguel Martínez Martín en su artículo “Educación moral: el estado de la cuestión”:

La sociedad plural en la que vivimos exige un modelo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuoso con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales. Este modelo se distancia de toda posición autoritaria y heterónoma que se autoconsidere capaz de decidir lo que está bien y lo que está mal, pero también se distancia de aquellas posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirman que lo máximo que podemos esperar es que cada uno de nosotros elija según criterios personales.

Este modelo de educación moral, basado en la construcción racional y autónoma de valores, no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Este modelo, que es el que compartimos, afirma que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros

---

<sup>20</sup> Salmerón, Fernando, 1991, *Enseñanza y filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, p. 90.

ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores. Ante estas situaciones, debemos saber conjugar dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica. El primero, la autonomía, como oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia de cada uno de nosotros. El segundo, como oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad del diálogo. Nuestro modelo debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para lograr formas de convivencia personal y colectiva más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados decidan. A través de este modelo debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo, con el objetivo de que por medio del diálogo, a la vez que reconocemos nuestra mutua competencia comunicativa, nos aproximamos en la búsqueda de consenso que, sin ser necesario alcanzar, sí es bueno y conveniente apreciarlo como deseable. A través de este modelo debe ser posible crecer en autonomía y, a la vez, reconocer en el otro, y en su derecho a ser y crecer en autonomía, un límite a la posible presión o alienación que las diferencias individuales pueden generar.<sup>21</sup>

## 2. Bloques temáticos

En función de lo expuesto se proponen los siguientes bloques temáticos para la Educación General Básica.

### 2.1. Lógica del discurso argumentativo

#### *Contenidos conceptuales*

1) El argumento: estructura básica de un argumento. Diferentes tipos de argumentos. El argumento deductivo. El argumento inductivo. El argumento por analogía.

2) Análisis formal del argumento deductivo: lenguaje formal y lenguaje natural. Lógica formal. Forma proposicional y forma de un argumento deductivo. Validez e invalidez. Consistencia y solidez. Procedimientos para determinar validez e invalidez.

3) El lenguaje y la argumentación: usos del lenguaje. Los actos de habla y el uso performativo. Presuposiciones. Ambigüedad y vaguedad. La definición. Definición informativa, estipulativa y persuasiva. Efectos emotivos.

4) Falacias: falacias formales y no formales. Falacias de apelación al pueblo, a la fuerza, a la piedad, a la autoridad, contra el hombre. Errores inductivos, prejuicios y falacias.

---

<sup>21</sup> Martínez Martín, Miguel, 1992, "Educación Moral: el estado de la cuestión" en: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 201, Barcelona

### *Contenidos procedimentales*

Reconocimiento de argumentos en el lenguaje cotidiano. Identificación de premisas y conclusiones. Distinción entre argumentos deductivos, inductivos y analógicos. Producción de argumentos.

Establecimiento de la validez o invalidez de un argumento deductivo.

Distinción entre distintos usos del lenguaje. Reconocimiento de expresiones ambiguas y/o vagas en el lenguaje cotidiano. Reconocimiento de la presencia de efectos emotivos. Distinción entre diferentes tipos de definición.

Reconocimiento de falacias e identificación de distintos tipos de falacias.

### *Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una actitud crítica frente a los productos lingüísticos.

Desarrollo de una disposición favorable para examinar argumentos propios y ajenos.

## 2.2. Problemática ética

### *Contenidos conceptuales*

1) *Moral positiva y moralidad crítica*. La moral positiva como fenómeno cultural: las costumbres y los códigos morales de los distintos grupos sociales (generacionales, diferenciados por el nivel de ingreso, de formación, minorías religiosas y étnicas, cuerpos militares o militarizados, etc.). La moralidad como el ámbito público de interrelación de los ciudadanos considerados como personas libres e iguales. El papel de la reflexión en la formación de una moralidad crítica.

2) *La argumentación moral*. Los niveles del razonamiento moral: i) fáctico, ii) moral y iii) de los principios. Análisis de razonamientos morales típicos: formas más comunes de argumentación moral: universalización, generalización de las consecuencias, cálculo de beneficios y perjuicios para la mayoría, etc. Los aspectos formales del juicio moral: generalidad, universalidad, imparcialidad y reciprocidad.

3) *El sujeto moral y su desarrollo*. El sujeto moral como el portador de la personalidad moral. Heteronomía y autonomía moral. Libertad y responsabilidad: la educación para la madurez. Las interrelaciones personales como relaciones entre sujetos emancipados y la manipulación.

4) *Algunos problemas de ética aplicada*. Nociones sobre los problemas clásicos de la bioética: aborto y eutanasia, algunos argumentos a favor y en contra. Las relaciones entre médico y paciente: paternalismo y consentimiento informado. Nociones sobre ética y economía: propaganda engañosa, información deficiente y manipulación del consumidor. Derechos de los consumidores, etc.

*Contenidos procedimentales*

Distinción entre moral y ética. Distinción entre ciencia social y ética en la consideración de la moral. Distinción entre autonomía y heteronomía moral.

Análisis de términos y juicios morales.

Análisis de argumentos, principios y normas morales.

Consideración de problemas de ética aplicada.

*Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una actitud crítica y constructiva frente a las pautas y normas morales en las que los alumnos viven inmersos.

Desarrollo de una disposición a hacer uso del análisis ético en relación a acciones y discursos morales.

### 3. Consideraciones finales

Los bloques temáticos correspondientes a “Lógica del discurso argumentativo” y “Problemática ética” deberían implementarse en el tercer ciclo de la Educación General Básica, en el que puede esperarse un grado de desarrollo psicológico suficiente para tratar los temas seleccionados, dado que “el alumno accede a una lógica de lo posible que le permite reflexionar y elaborar hipótesis trascendiendo los límites de lo concreto en el espacio que crea la escuela para el aprendizaje”;<sup>22</sup> además posee un grado de dominio del lenguaje y las matemáticas y una información básica en materia de ciencias naturales y sociales que resulta suficiente para abordar las temáticas propuestas.

Desde el punto de vista de la metodología didáctica adecuada para abordar estos contenidos en el nivel del tercer ciclo de la Educación General Básica se recomienda emplear, en diferentes momentos, distintas dinámicas grupales que posibiliten una consideración abierta y problemática de los temas seleccionados y, a la vez, constituyan un entrenamiento para la consideración del discurso argumentativo y de problemas éticos presentes en discursos y situaciones de la vida cotidiana.

---

<sup>22</sup> “Estructura del Sistema Educativo Nacional”, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.



### III. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION POLIMODAL

El problema que abordamos en esta parte es el de la selección y organización de contenidos básicos de filosofía para la Educación Polimodal a partir de los lineamientos generales presentados en la parte I sobre el estado actual de la filosofía, las propuestas efectuadas en la parte II para la Educación General Básica y tomando en consideración la Ley Federal de Educación, la Resolución 26/92 del CFCyE, las Orientaciones Generales y las Orientaciones Específicas que figuran en los documentos A6 y A7 en versión aprobada por la Asamblea del CFCyE.

#### 1. Fundamentos

Las asignaturas de filosofía en el último ciclo de la escuela secundaria en Argentina tienen una antigua tradición que se remonta al siglo pasado. Figuras como Amadeo Jacques, en el siglo XIX, y Francisco Romero o Vicente Fatone, en el presente siglo, enseñaron filosofía en la escuela secundaria y/o redactaron, en sus respectivas épocas, manuales para la enseñanza de la filosofía que se usaron con gran éxito en todos los países de habla castellana.<sup>23</sup> Desde la segunda mitad del siglo pasado, la enseñanza de la filosofía siguió la tradición francesa, que ubicaba las asignaturas de filosofía hacia el final del ciclo secundario y la hacía consistir en el tratamiento de una serie de problemas o nociones, más que en una historia de los sistemas filosóficos, que es la modalidad italiana desde la reforma Gentile en 1925.

Al presente, en el plan de estudios del bachillerato común, cuyos programas datan de los años cincuenta, hay dos asignaturas del área de filosofía: la primera, en

---

<sup>23</sup> Jacques, Amédée; Simon, Jules y Saisset, Émile, 1877, *Manual de filosofía*, París, Hachette; Romero, Francisco y Pucciarelli, Eugenio, 1938, *Lógica y nociones de teoría del conocimiento*, Buenos Aires, Espasa-Calpe; Fatone, Vicente, 1951, *Lógica y teoría del conocimiento*, Buenos Aires, Kapelusz.

cuarto año, titulada “Filosofía. Nociones generales y psicología”, y la segunda, en quinto año, “Filosofía. Lógica, nociones de Teoría del Conocimiento, de Ética y de Metafísica”.<sup>24</sup> La asignatura de cuarto año se fue transformando en una psicología científica, empírica o positiva (aunque bastante desactualizada y desestructurada), perdiendo su carácter filosófico, en la medida en que la psicología emigraba de las facultades de filosofía y letras y trataba de constituirse como ciencia. Debe entenderse como legítimo este proceso de constitución de la psicología como ciencia autónoma, y debe apoyarse la existencia de una asignatura de psicología en la escuela secundaria, pero el resultado ha sido que la asignatura de quinto año constituye hoy la única presencia significativa de la filosofía en el bachillerato común, debiendo encarar dos temáticas marcadamente distintas: lógica y metodología de las ciencias (unidades 1 a 5) y problemas filosóficos (unidades 6 a 9). Con una carga horaria de sólo tres horas semanales, el tiempo es notoriamente insuficiente para desarrollar ambas temáticas, por lo cual, los profesores, en su gran mayoría, optan por tratar en sus cursos alguna de ambas.

En el plan de estudios del Bachillerato con Orientación Docente (BOD), cuyos programas datan de los años setenta, se contempla la existencia de dos asignaturas: “Problemática filosófica”, en cuarto año y “Lógica y metodología de las ciencias” en quinto. Una distinción similar existe en el plan de estudios de las escuelas de enseñanza media en la provincia de Buenos Aires, que en el ciclo superior del nivel medio, en cuarto año incluye una “Introducción a la filosofía” y en quinto año “Metodología de la investigación y del trabajo científico”. Ya en el nivel universitario, pero en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, es decir, en la etapa preparatoria y de nivelación, hay una distinción similar, ya que se encuentra una asignatura denominada hasta hace algún tiempo “Introducción al conocimiento científico” y hoy “Pensamiento científico” y otra denominada hasta hace poco “Problemas filosóficos” y al presente “Filosofía”. Debe hacerse notar que la primera de estas asignaturas es obligatoria para todas las carreras que se cursan en la UBA, mientras que la segunda es optativa para la mayor parte de las carreras y obligatoria para algunas carreras humanísticas.

Más allá de las denominaciones de las asignaturas puede afirmarse que, hoy por hoy, es posible distinguir entre una temática a la que podríamos llamar *lógica epistemológica*, fundamentalmente de tipo instrumental, en la que se busca que el alumno se familiarice con procedimientos lógicos, comprenda, reconozca y eventualmente

---

<sup>24</sup> Los principales programas nacionales del área se hallan transcritos en Obiols, G.A. y Frassinetti de Gallo, Martha, 1991, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z Editora, p. 24 y ss.



pueda aplicar algunos métodos científicos, y reflexione sobre el conocimiento científico; y una *problemática filosófica*, a través de la cual se intenta que el alumno aborde algunas cuestiones filosóficas socialmente significativas, se informe y reflexione sobre ellas, con el propósito de desarrollar una conciencia crítica. Ambos saberes serían útiles tanto para desarrollar estudios superiores como para una formación general. La distinción entre una temática de *lógica y epistemología* y una *problemática filosófica* se halla presente no sólo en planes y programas, sino también en libros de texto en Argentina y varios países extranjeros y se justifica también en la especificidad y la marcada instrumentalidad de la primera de estas temáticas.

En función de lo expuesto podría pensarse que sería deseable que el área de filosofía en la futura educación polimodal comprenda, al menos, dos grandes temáticas, que podrían denominarse “Lógica y epistemología” y “Problemática filosófica”, y que podrían incluirse en los dos últimos años de estudio de este nivel, respectivamente.

### 1.1. Lógica y epistemología

La selección de contenidos dentro de la temática lógico-epistemológica debería apuntar a la consideración de los principales problemas de dicha área, a saber: 1º) distinción entre investigación y teoría científica (proceso y producto) y, a continuación, entre diferentes tipos de ciencias; 2º) el lenguaje de las ciencias; 3º) la lógica subyacente a las teorías científicas; 4º) los métodos de las ciencias; 5º) las implicancias sociales y éticas del desarrollo científico y tecnológico.

### 1.2. Problemática filosófica

La organización de los contenidos filosóficos puede hacerse con un criterio histórico o bien con uno problemático. Como decíamos más arriba, la tradición italiana es, desde 1925, la enseñanza de la filosofía con un enfoque histórico, mientras que la francesa, también seguida por Argentina, es más bien la de considerar problemas y nociones filosóficas. En España, a una asignatura problemática sigue ya en el final del bachillerato, en el Curso de Orientación Universitaria, una asignatura de tipo histórico. Ambas modalidades presentan argumentos a su favor, pero la mejor, posiblemente, es la que logra una síntesis, es decir, realizar un enfoque de tipo histórico-problemático o que plantea los problemas filosóficos en relación con la historia. El enfoque de tipo problemático permite una mejor conexión de la temática filosófica con las motivaciones y problemas del alumno adolescente, posibilitando que la reflexión se dispare a partir de las preocupaciones operantes en el mismo. Al respecto decía Rodolfo Mondolfo:

El secreto para despertar la *necesidad* de la filosofía —sin la cual su enseñanza sería, más que vana, dañina, porque engendraría la aversión o el escarnio que acompañan siempre a la incompreensión— está precisamente en establecer un punto de apoyo sobre intereses ya operantes y vivos para mover al espíritu hacia el camino que desemboca en los problemas filosóficos. La filosofía no debe presentarse como una región nueva y separada de aquellas en que suele detenerse la mente del joven; debe presentarse como el desemboque natural de muchos caminos que suele recorrer. El interés debe nacer de la realidad concreta de la vida espiritual vivida por el mismo joven.<sup>25</sup>

Nos parece que el punto de partida problemático favorece también una apertura a otras disciplinas (desde las matemáticas hasta el área de expresión pasando por las ciencias naturales o las sociales) con las que los problemas filosóficos se encuentran estrechamente relacionados, posibilitando una aproximación a un enfoque interdisciplinario. La experiencia francesa, por ejemplo, incluye al tratar un problema filosófico como podría ser el de la libertad y el determinismo, la consideración previa de los enfoques de las ciencias naturales y sociales sobre la cuestión, de modo que el curso de filosofía, ubicado en el último año del bachillerato viene a culminar la formación del alumno, integrando y profundizando en problemáticas ya consideradas.<sup>26</sup> De todas maneras, la apertura hacia un enfoque interdisciplinario no debe exagerarse e ir en desmedro del tratamiento de una temática específicamente filosófica que debería ser conocida y comprendida por el alumno.

En la propuesta de bloques temáticos que se detalla más abajo se ha intentado realizar un enfoque problemático de la filosofía sin descuidar el desarrollo histórico como el marco imprescindible para comprender los problemas y teorías filosóficos y poder desarrollar una historia conceptual de la disciplina como la señalada en la parte I. En el primer bloque se intenta lograr una caracterización conceptual de la filosofía por medio del análisis de algunos de los términos centrales de la disciplina cuyo uso se mantiene en el lenguaje cotidiano, aunque muchas veces con un significado desgastado o completamente distorsionado. Los siguientes bloques plantean el desarrollo de problemas filosóficos desde la Antigüedad hasta nuestros días. El bloque dos aborda la temática del problema del conocimiento en la filosofía como un marco básico para comprender todos los desarrollos filosóficos posteriores. El tercer bloque se refiere al pensamiento ético, presentando cuatro paradigmas de posiciones éticas que siguen siendo las principales en la actualidad. El cuarto blo-

---

<sup>25</sup> Mondolfo, R., 1952, “Didáctica de la filosofía”, en: *Problemas de cultura y educación*, Buenos Aires, Hachette, p. 138.

<sup>26</sup> Cfr., por ejemplo, Vergez, A. y Huisman, D. 1980, *Nouveau “cours de philo”*, París, Nathan.

que se centra en el análisis de algunas nociones básicas del pensamiento político, en especial de aquellas que son esenciales para la comprensión de la sociedad y el estado actual: “democracia”, “principios y garantías del ciudadano”, “los derechos humanos: historia y proclamación”, “el Estado como garante de la distribución de bienes básicos: salud, educación y seguridad”, etc. El último bloque se dejará abierto a la ejercitación de los anteriores mediante la formulación de debates entre nociones antagónicas, como por ejemplo: “posibilidad del conocimiento objetivo *versus* escepticismo”; “ética cognitiva *versus* relativismo moral”; “filosofía política de la modernidad *versus* posmodernismo”, etc. Con ello se plantean cuestiones contemporáneas, cercanas al alumno adolescente, en las que están involucradas las nociones previamente adquiridas, las cuales requieren ser absorbidas y empleadas mediante un ejercicio de argumentación reglada, que permita la práctica del discurso riguroso. De este modo, este quinto bloque, funciona como una instancia de síntesis y aplicación de los bloques anteriores.

## 2. Bloques temáticos

En función de lo expuesto se proponen los siguientes bloques temáticos para la Educación Polimodal.

### 2.1. Lógica y epistemología

#### *Contenidos conceptuales*

1) La ciencia y las teorías científicas: carácter y función de las teorías científicas. La investigación científica. Distintos tipos de ciencias: ciencias formales, naturales y sociales.

2) El lenguaje de las ciencias: semántica y ontología de las teorías científicas. Términos teóricos y observacionales. Propositiones científicas. Hipótesis científicas.

3) La lógica de las ciencias: lógica proposicional. Conectivas y tablas de verdad. Tautologías, contradicciones y contingencias. Razonamientos proposicionales y pruebas de validez e invalidez. Lógica de predicados. Funciones proposicionales y cuantificadores. Propositiones universales y existenciales.

4) Métodos científicos: método axiomático, hipotético-deductivo, inducción y probabilidad. Concepto de ley científica. Explicación y comprensión. Análisis y comprensión de la acción intencional. Explicación nomológica y explicación narrativa.

5) Ciencia y sociedad: ciencia y tecnología. Desarrollo científico y sociedad. El progreso científico. Las comunidades científicas. Estructura de las revoluciones científicas. Implicancias éticas de la ciencia y la tecnología.

### *Contenidos procedimentales*

Desarrollo de habilidad para reconocer razonamientos correctos e incorrectos en el lenguaje natural.

Desarrollo de habilidad para detectar supuestos, ambigüedades, vaguedades, inconsistencias.

Desarrollo de habilidad para reconstruir argumentos.

Desarrollo de habilidad para reconocer la presencia o ausencia de métodos científicos en distintas producciones.

Desarrollo de habilidad para aplicar conceptos y teorías del área al planteo y la resolución de problemas.

### *Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una disposición general crítica y reflexiva sobre el conocimiento científico.

Desarrollo de una disposición general a hacer uso de planteos lógicos y metodologías científicas.

## 2.2. Problemática filosófica

### *Contenidos conceptuales*

1) Concepto de filosofía: significado del término: su oposición tanto al conocimiento empírico como a la actitud sofística. Elaboración de la historia conceptual de algunos temas básicos que persisten en el vocabulario del lenguaje ordinario: “metafísica”, “esencia”, “existencia”, “objetivo”, “subjetivo”, “en sí”, “para sí”, “conciencia”, “autoconciencia”, “ética”, “*ethos*”, “moral privada y moral pública”, “sociedad civil”, “Estado”, etc.

2) El problema del conocimiento: el tema del conocimiento: creencia y justificación. El planteo de Platón. El escepticismo antiguo y su diferencia con el escepticismo moderno. Las dos fuentes del conocimiento de acuerdo con la filosofía moderna: racionalismo y empirismo. La crítica kantiana. El pragmatismo, el empirismo lógico, el racionalismo crítico y el planteo histórico en la actualidad. El relativismo radical: Nietzsche y Foucault.

3) Elementos de ética. la ética de Aristóteles como modelo de ética de la virtud: concepto de “práctica” y de virtud como disposición a actuar bien. La eudemonía como fin último. La ética de Kant como modelo de ética universalista y formal. El concepto de “persona” como fin en sí mismo y el reino de los fines. El utilitarismo de J. Stuart Mill como modelo de ética teleológica y como criterio de reformismo social. Nietzsche y el posmodernismo como modelos de escepticismo moral radical.

4) Elementos de filosofía política y social: el problema de la organización política como problema filosófico: evolución del concepto de lo político, de la polis griega al estado nacional. El concepto de “democracia” y su contraposición a otros regímenes políticos: “monarquía”, “aristocracia”, “oligarquía”, etc. El ciudadano y el régimen político: participación política y legitimidad. La tradición de la democracia de la Ilustración a la actualidad: J. J. Rousseau. El liberalismo y su confluencia con la democracia en el siglo XIX. El pensamiento socialista y el concepto de democracia social en el siglo XX. El estado de bienestar. Historia y proclamación de los derechos humanos.

5) Los debates de nuestra época: conocimiento versus escepticismo. Ciencia versus ideología. Ética cognitiva versus relativismo moral. Democracia versus dictadura. Sociedad equitativa versus individualismo posesivo. Libertad de conciencia versus fundamentalismo. Modernidad versus posmodernidad.

#### *Contenidos procedimentales*

Distinción entre las disciplinas filosóficas y las grandes etapas de desarrollo histórico de la filosofía.

Desarrollo de habilidad para la comprensión crítica de textos filosóficos relativamente sencillos.

Desarrollo de habilidad para reconocer conceptos y teorías filosóficas en discursos literarios, políticos, etc.

Desarrollo de habilidad para comparar tesis o posiciones filosóficas.

Desarrollo de habilidad para tomar posición y emitir juicios personales fundamentados sobre cuestiones filosóficas.

#### *Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una actitud reflexiva y crítica frente a las ideas y las cosmovisiones.

Desarrollo de hábitos de discusión racional de ideas filosóficas.

Desarrollo de una actitud de tolerancia hacia las diversas ideas y teorías filosóficas.

Desarrollo de una actitud de valoración positiva de la filosofía.

### 3. Consideraciones finales

Los contenidos seleccionados tanto en el área de “Lógica y epistemología”, como en “Problemática filosófica” son lo suficientemente generales y significativos como para que los mismos se incluyan en las distintas orientaciones de la educación polimodal tal como las señala el inciso c del artículo 16 de la Ley Federal de Educación

(“humanística, social, científica y técnica”), máxime si se tiene en cuenta que el inciso f del mismo artículo señala como un objetivo común a la Educación Polimodal, más allá de sus diversas orientaciones: “Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores”. Como dice Augusto Salazar Bondy: “Las asignaturas de filosofía no pertenecen exclusivamente a una u otra rama de las que suelen distinguirse en la secundaria. Aceptada la conveniencia de impartir su enseñanza, debe impartirse por tanto en todas ellas sin excepción.”<sup>27</sup>

Se conciba a la escuela secundaria como preparatoria para estudios superiores, su función más antigua y clásica, como formación profesional para el mundo del trabajo, o como formación básica o general, capaz de otorgar una base de sustentación cultural desde la cual se pueda entender el mundo y participar en él, los objetivos de la enseñanza filosófica son válidos en cualquiera de estas instancias.

Por último, vale la pena señalar que, aunque los bloques de contenidos seleccionados tanto en la temática de “Lógica y epistemología” como en la de “Problemática filosófica” ofrecen múltiples posibilidades para llevar adelante enfoques interdisciplinarios y que sería conveniente que la educación polimodal contemplara instancias interdisciplinarias, a juicio de los autores de este documento sería necesario que ambas temáticas se trataran en sendas asignaturas específicas que les otorgaran unidad y presentaran a la filosofía como una opción para la elección de estudios universitarios.

---

<sup>27</sup> Salazar Bondy, A., 1968, *Didáctica de la filosofía*, Lima, Universo, p. 26.

#### IV. PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

El problema que abordamos en esta parte es el de la formación de docentes para la Educación General Básica y la Educación Polimodal, a partir de las propuestas de contenidos básicos comunes desarrolladas en las partes II y III, para las mencionadas instancias educativas, respectivamente, y de los lineamientos generales presentados en la parte I. Se consideran a este respecto la Ley Federal de Educación, la Resolución 26/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación, las Orientaciones Generales y las Orientaciones Específicas que figuran en los documentos A6 y A7 en versión aprobada por la Asamblea del CFCyE.

##### 1. Educación General Básica

De acuerdo con lo señalado en la parte II, nuestra propuesta de contenidos básicos comunes para EGB se centra en dos grandes temáticas: la lógica del discurso argumentativo y la problemática ética. En cada caso se señalan bloques de contenidos que se consideran fundamentales y cuyo tratamiento se propone efectuar en el tercer ciclo de la EGB.

Según la información con la que contamos, no se halla definido a la fecha el personal docente que tendrá a su cargo este tercer ciclo de EGB: podrían ser *maestros*, generales o especializados en un área determinada, o *profesores*, especialistas en distintas asignaturas. Para el caso de la segunda alternativa ver las consideraciones que se realizan más adelante en el punto 2, “Educación Polimodal”, de este mismo documento.

Los contenidos propuestos para EGB pueden ser enseñados por un maestro que haya hecho en su formación, a nivel terciario, sendos *cursos* de “Lógica del discurso argumentativo” y de “Problemática Ética”.<sup>28</sup> Dichos cursos deberían formar parte del

---

<sup>28</sup> El ya mencionado programa “Philosophy for children” se basa en la capacitación de maestros del nivel primario para que desarrollen la enseñanza filosófica en las escuelas.

plan de estudios de *todos* los maestros de EGB, pues abordan temáticas que, como se señalaba en la parte II, poseen:

a) *Generalidad*. El desarrollo del pensamiento crítico, en general, y aplicado a la problemática ética, en particular, constituye un objetivo absolutamente general y básico para todos los educandos. En una época en la que las teorías pedagógicas enfatizan en dotar a los alumnos de conocimientos generales porque son los que no se devalúan o lo hacen más lentamente que los especializados, los propuestos constituyen la generalidad por excelencia.

b) *Significatividad social*. Por su generalidad, estos estudios poseen una amplia significatividad social: constituyen elementos básicos para estudios ulteriores, apuntan al desarrollo de un ciudadano capaz de participar críticamente de la vida social y política de la comunidad y configuran la base para un desempeño laboral eficaz. Los mismos poseen una amplia “potencia educadora” y reúnen los requisitos de “integración” y “totalización”, como se los consigna en el documento A6.

c) *Interdisciplinariedad*. Debe subrayarse que los estudios que se proponen, aunque tienen un fundamento de tipo lógico-filosófico, constituyen un punto de encuentro en el que confluyen temáticas lingüísticas y conocimientos matemáticos para operar sobre contenidos de ciencias sociales y naturales, de modo que los mismos permiten realizar una rica práctica interdisciplinaria.

Los contenidos de estos cursos destinados a los maestros deberían abordar, en un nivel de mayor profundidad, *la misma problemática que se pide a los maestros que enseñen a sus alumnos de EGB*. Por lo tanto se señalan los siguientes contenidos como fundamentales.

### 1.1. Lógica del discurso argumentativo

#### *Contenidos conceptuales*

1) El argumento: estructura básica de un argumento. Diferentes tipos de argumentos. El argumento deductivo. El argumento inductivo. El argumento por analogía.

2) Análisis formal del argumento deductivo: lenguaje formal y lenguaje natural. Lógica formal. Forma proposicional y forma de un argumento deductivo. Validez e invalidez. Consistencia y solidez. Procedimientos para determinar validez e invalidez.

3) El lenguaje y la argumentación: usos del lenguaje. Los actos de habla y el uso performativo. Presuposiciones. Ambigüedad y vaguedad. La definición. Definición informativa, estipulativa y persuasiva. Efectos emotivos.



4) Falacias: falacias formales y no formales. Falacias de apelación al pueblo, a la fuerza, a la piedad, a la autoridad, contra el hombre. Errores inductivos, prejuicios y falacias.

#### *Contenidos procedimentales*

Reconocimiento de argumentos en el lenguaje cotidiano. Identificación de premisas y conclusiones. Distinción entre argumentos deductivos, inductivos y analógicos. Producción de argumentos.

Establecimiento de la validez o invalidez de un argumento deductivo.

Distinción entre distintos usos del lenguaje. Reconocimiento de expresiones ambiguas y/o vagas en el lenguaje cotidiano. Reconocimiento de la presencia de efectos emotivos. Distinción entre diferentes tipos de definición.

Reconocimiento de falacias e identificación de distintos tipos de falacias.

#### *Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una actitud crítica frente a los productos lingüísticos.

Desarrollo de una disposición favorable para examinar argumentos propios y ajenos.

### 1.2. Problemática ética

#### *Contenidos conceptuales*

1) Moral positiva y moralidad crítica: la moral positiva como fenómeno cultural: las costumbres y los códigos morales de los distintos grupos sociales (generacionales, diferenciados por el nivel de ingreso, de formación, minorías religiosas y étnicas, cuerpos militares o militarizados, etc.). La moralidad como el ámbito público de interrelación de los ciudadanos considerados como personas libres e iguales. El papel de la reflexión en la formación de una moralidad crítica.

2) La argumentación moral: los niveles del razonamiento moral: i) fáctico; ii) moral y iii) de los principios. Análisis de razonamientos morales típicos: formas más comunes de argumentación moral: universalización, generalización de las consecuencias, cálculo de beneficios y perjuicios para la mayoría, etc. Los aspectos formales del juicio moral: generalidad, universalidad, imparcialidad y reciprocidad.

3) El sujeto moral y su desarrollo: el sujeto moral como el portador de la personalidad moral. Heteronomía y autonomía moral. Libertad y responsabilidad: la educación para la madurez. Las interrelaciones personales como relaciones entre sujetos emancipados y la manipulación.

4) Algunos problemas de ética aplicada: nociones sobre los problemas clásicos de la bioética: aborto y eutanasia, algunos argumentos a favor y en contra. Las relaciones entre médico y paciente: paternalismo y consentimiento informado. Nociones sobre ética y economía: propaganda engañosa, información deficiente y manipulación del consumidor. Derechos de los consumidores, etc.

#### *Contenidos procedimentales*

Distinción entre moral y ética. Distinción entre ciencia social y ética en la consideración de la moral. Distinción entre autonomía y heteronomía moral.

Análisis de términos y juicios morales.

Análisis de argumentos, principios y normas morales.

Consideración de problemas de ética aplicada.

#### *Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una actitud crítica y constructiva frente a las pautas y normas morales en las que los alumnos viven inmersos.

Desarrollo de una disposición a hacer uso del análisis ético en relación a acciones y discursos morales.

Desde el punto de vista de la metodología didáctica adecuada para abordar estos contenidos se recomienda emplear distintas dinámicas grupales que posibiliten una consideración abierta y problemática de los temas seleccionados y, a la vez, constituyan un entrenamiento para la consideración del discurso argumentativo y de problemas éticos presentes en discursos y situaciones de la vida cotidiana. De este modo, los maestros practicarían en su propia formación una metodología similar a la que deberían aplicar con sus alumnos de EGB.

Estos cursos deberían tener una carga horaria mínima de 60 horas reloj cada uno y estar a cargo de profesores en filosofía.

Mientras se adecua el plan de estudios de formación de maestros a las nuevas necesidades de la EGB sería necesario que el Ministerio de Cultura y Educación, quizás en colaboración con las Universidades Nacionales, ofreciera cursos de actualización docente para los maestros en ejercicio de tenor similar a los propuestos. Dichos cursos deberían tener carácter obligatorio para los maestros en ejercicio.

## **2. Educación Polimodal**

La enseñanza de las temáticas propuestas para la educación polimodal (“Lógica y epistemología” y “Problemática filosófica”) supone la existencia de un cuerpo docente es-

pecializado, adecuadamente formado y actualizado. Lamentablemente, ninguna de las tres condiciones abundan en la Argentina de hoy. Muchos de los que enseñan filosofía en la actual enseñanza media no tienen título alguno o sólo tienen títulos supletorios, aun aquellos que formalmente han estudiado filosofía no están demasiado bien formados, y por último, falta actualización en buena parte de los profesores del ciclo medio (poco conocimiento de los desarrollos filosóficos contemporáneos).

El problema debe atacarse en el corto y en el mediano plazo. Con carácter urgente, el Ministerio debe ofrecer a los docentes de filosofía de la actual enseñanza media y de la próxima educación polimodal cursos de actualización en “Lógica y epistemología” y en “Problemática filosófica” de acuerdo con los contenidos propuestos para dichas asignaturas en la Educación Polimodal. Cursos con la modalidad presencial o a distancia, en los que participen los especialistas de las distintas cátedras universitarias. Naturalmente, estas mayores exigencias a los profesores deberían ir acompañadas de mayores sueldos y mejores condiciones laborales.

Los contenidos de estos cursos destinados a los profesores deberían abordar, en un nivel de mayor profundidad, *la misma problemática que se pide a los profesores que enseñen a sus alumnos de Polimodal*. Por lo tanto se señalan los siguientes contenidos como fundamentales.

### 2.1. Lógica y epistemología

#### *Contenidos conceptuales*

1) La ciencia y las teorías científicas: carácter y función de las teorías científicas. La investigación científica. Distintos tipos de ciencias: Ciencias formales, naturales y sociales.

2) El lenguaje de las ciencias: semántica y ontología de las teorías científicas. Términos teóricos y observacionales. Propositiones científicas. Hipótesis científicas.

3) La lógica de las ciencias: lógica proposicional. Conectivas y tablas de verdad. Tautologías, contradicciones y contingencias. Razonamientos proposicionales y pruebas de validez e invalidez. Lógica de predicados. Funciones proposicionales y cuantificadores. Propositiones universales y existenciales.

4) Métodos científicos: método axiomático, hipotético-deductivo, inducción y probabilidad. Concepto de ley científica. Explicación y comprensión. Análisis y comprensión de la acción intencional. Explicación nomológica y explicación narrativa.

5) Ciencia y sociedad: ciencia y tecnología. Desarrollo científico y sociedad. El progreso científico. Las comunidades científicas. Estructura de las revoluciones científicas. Implicancias éticas de la ciencia y la tecnología.

### *Contenidos procedimentales*

Desarrollo de habilidad para reconocer razonamientos correctos e incorrectos en el lenguaje natural.

Desarrollo de habilidad para detectar supuestos, ambigüedades, vaguedades, inconsistencias.

Desarrollo de habilidad para reconstruir argumentos.

Desarrollo de habilidad para reconocer la presencia o ausencia de métodos científicos en distintas producciones.

Desarrollo de habilidad para aplicar conceptos y teorías del área al planteo y la resolución de problemas.

### *Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una disposición general crítica y reflexiva sobre el conocimiento científico.

Desarrollo de una disposición general a hacer uso de planteos lógicos y metodologías científicas.

## 2.2 Problemática filosófica

### *Contenidos conceptuales*

1) Concepto de filosofía: significado del término: su oposición tanto al conocimiento empírico como a la actitud sofística. Elaboración de la historia conceptual de algunos temas básicos, que persisten en el vocabulario del lenguaje ordinario “metafísica”, “esencia”, “existencia”, “objetivo”, “subjetivo”, “en sí”, “para sí”, “conciencia”, “autoconciencia”, “ética”, “*ethos*”, “moral privada y moral pública”, “sociedad civil”, “estado”, etc.

2) El problema del conocimiento: el tema del conocimiento: creencia y justificación. El planteo de Platón. El escepticismo antiguo y su diferencia con el escepticismo moderno. Las dos fuentes del conocimiento de acuerdo con la filosofía moderna: racionalismo y empirismo. La crítica kantiana. El pragmatismo, el empirismo lógico, el racionalismo crítico y el planteo histórico en la actualidad. El relativismo radical: Nietzsche y Foucault.

3) Elementos de ética: la ética de Aristóteles como modelo de ética de la virtud: concepto de “práctica” y de virtud como disposición a actuar bien. La eudemonía como fin último. La ética de Kant como modelo de ética universalista y formal. El concepto de “persona” como fin en sí mismo y el reino de los fines. El utilitarismo de J. Stuart Mill como modelo de ética teleológica y como criterio de reformismo social. Nietzsche y el postmodernismo como modelos de escepticismo radical.

4) Elementos de filosofía política y social: el problema de la organización política como problema filosófico: evolución del concepto de lo político, de la polis griega al estado nacional. El concepto de “democracia” y su contraposición a otros regímenes políticos: “monarquía”, “aristocracia”, “oligarquía”, etc. El ciudadano y el régimen político: participación política y legitimidad. La tradición de la democracia de la Ilustración a la actualidad: J. J. Rousseau. El liberalismo y su confluencia con la democracia en el siglo XIX. El pensamiento socialista y el concepto de democracia social en el siglo XX. El estado de bienestar. Historia y proclamación de los derechos humanos.

5) Los debates de nuestra época: Conocimiento *versus* escepticismo. Ciencia *versus* ideología. Ética cognitiva *versus* relativismo moral. Democracia *versus* dictadura. Sociedad equitativa *versus* individualismo posesivo. Libertad de conciencia *versus* fundamentalismo. Modernidad *versus* posmodernidad.

#### *Contenidos procedimentales*

Distinción entre las disciplinas filosóficas y las grandes etapas de desarrollo histórico de la filosofía.

Desarrollo de habilidad para la comprensión crítica de textos filosóficos relativamente sencillos.

Desarrollo de habilidad para reconocer conceptos y teorías filosóficas en discursos literarios, políticos, etc.

Desarrollo de habilidad para comparar tesis o posiciones filosóficas.

Desarrollo de habilidad para tomar posición y emitir juicios personales fundamentados sobre cuestiones filosóficas.

#### *Contenidos actitudinales*

Desarrollo de una actitud reflexiva y crítica frente a las ideas y las cosmovisiones.

Desarrollo de hábitos de discusión racional de ideas filosóficas.

Desarrollo de una actitud de tolerancia hacia las diversas ideas y teorías filosóficas.

Desarrollo de una actitud de valoración positiva de la filosofía.

En cuanto al mediano plazo la formación de profesores de filosofía debe guiarse por el principio de que *no se puede enseñar aquello que no se sabe hacer* y que, por ende, es conveniente que los profesores de filosofía tengan la formación de un licenciado más una capacitación pedagógica. Esto sólo se puede llevar adelante en el marco de una defensa de la profesión docente que, sobre la base de una mejora general de las condiciones laborales, establezca claramente la obligatoriedad de poseer el título específico para estar al frente de las asignaturas que comprenda la educación polimodal y, en particular, las del área filosófica.



## BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

- APEL, K. O., *Transformation der Philosophie*, 1976, Francfort, Suhrkamp.
- AYER, A., compilador, 1965, *El positivismo lógico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CAMPS, V., GUARIGLIA, O., y SALMERÓN, F., compiladores, 1992, "Concepciones de la ética", en: *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, volumen 2, Madrid, Trotta, CSIC.
- CASSIRER, E., 1922, *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*, 3ª ed. Reproducción fotomecánica, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.
- CORNBLIT, O., compilador, 1992, *Dilemas del conocimiento histórico: argumentaciones y controversias*, Buenos Aires, Sudamericana, Instituto T. Di Tella.
- DILTHEY, W., *La esencia de la filosofía*, 1952, trad. esp. E. Tabernig con un estudio preliminar de E. Pucciarelli, Buenos Aires, Losada.
- GADAMER, H. G., 1986, *Gesammelte Werke, vol. 2: Hermeneutik II*, Tübingen, Mohr.
- GÓMEZ, R., 1989, "Resonancias kantianas en el pensamiento de Bohr", en: *Revista Latinoamericana de Filosofía*, N° 13 (1989), pp. 3-23.
- GUARIGLIA, O., 1992, "Kantismo", en: Camps, Guariglia y Salmerón, comps., *EIAF*, vol. 2, pp. 53-72.
- 1993, *Ideología, verdad y legitimación*, 2ª ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J., 1985, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Francfort, Suhrkamp.
- 1988, *Nachmetaphysisches Denken*, Francfort, Suhrkamp.
- HEIDEGGER, M., 1957, "Die Zeit des Weltbildes", en: *Holzwege*, 3ª ed., Francfort, Klostermann.
- 1957, "Qu'est-ce que la philosophie?", trad. fr. K. Axelos y J. Beaufret, París, Gallimard.
- KANT, I., 1966, *Werke*, edición en 6 tomos por W. Weischedel, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- MATE, R., compilador, 1993, "Filosofía de la historia", en: *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, volumen 5, Madrid, Trotta, CSIC.
- MOULINES, C. U., compilador, 1993, "La ciencia: estructura y desarrollo", en: *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, volumen 4, Madrid, Trotta, CSIC.
- NELSON, L., 1974, "El método socrático", en: O. Guariglia, 1974, *Cuatro ensayos de filosofía crítica*, trad. esp., Buenos Aires, Sudamericana, pp. 119 y ss.
- OBIOLS, G. y RABOSI, E., compiladores, 1993, *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Este libro contiene una vasta bibliografía sobre la enseñanza de la filosofía.
- POPPER, K., 1972, *Conjectures and Refutations: the Growth of Scientific Knowledge*, 4ª ed., Londres, Routledge & Kegan Paul.
- 1979, *Objective Knowledge*, 2ª ed., Oxford, Clarendon Press.
- RAWLS, J., 1985, "Justice as Fairness: Political not Metaphysical", en: *Philosophy & Public Affairs*, Nº 14, pp. 223-251.
- RORTY, R., 1980, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford, Blackwell.
- SALMERÓN, F., 1988, "Sobre la enseñanza de la filosofía", en: *Ensayos filosóficos*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 45-65.
- TOULMIN, S. E., 1958, *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TUGENDHAT, E., 1992, "Überlegungen zur Methode der Philosophie aus analytischer Sicht", en: *Philosophische Aufsätze*, Francfort, Suhrkamp, pp. 261 y ss.
- 1979, *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*, Francfort, Suhrkamp.
- WALTON, D. N., 1989, *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WINDELBAND, W., 1911, "Was ist Philosophie?", en: *Präludien*, 4ª ed., Tübingen, Mohr, vol. I, pp. 1-54.



ANEXO  
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

BERTOMEU, María Julia.  
FRASSINETI DE GALLO, Martha.  
GAETA, Rodolfo.  
GONZÁLEZ, María Cristina  
MADANES, Leiser.  
MORETTI, Alberto.  
PRESAS, Mario.  
SANTA CRUZ, María Isabel.  
SCHUSTER, Félix G.  
VIDIELLA, Graciela

