

Elena Teresa José, Filosofía

*Profesora en Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
Profesora Titular Regular de Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía, Universidad Nacional de Salta.*

SUMARIO

- I. *Enfoques para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la filosofía*
 - Aclaración*
 - 1. *Situación actual de la enseñanza de la filosofía, con especial mención a la provincia de Salta*
 - 1.1. *Escuela secundaria*
 - La filosofía: esa gran ausente*
 - Tipos de escuela*
 - Profesores*
 - Programas*
 - Bibliografía*
 - Integración departamental*
 - 1.2. *La enseñanza de la filosofía en la universidad y en el nivel terciario*
 - 2. *El estado actual de la disciplina*
 - 3. *Ideas preliminares que se derivan del análisis realizado*
- II. *Propuestas de CBC para la Educación General Básica*
- III. *Propuestas de CBC para la Educación Polimodal*
- IV. *Contenidos para la formación docente*
- Bibliografía*
- Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados*

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

Aclaración

Para hablar del estado de la filosofía en su dimensión conceptual y metodológica me ha parecido pertinente referirme al estado actual de la enseñanza de la filosofía. Para esto último, he tenido como referencia principal una provincia argentina tan alejada de la Capital Federal como es Salta, ya que, como se dice en la documentación elaborada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: “Todos los argentinos deberían concluir cada uno de los niveles del sistema educativo compartiendo los conocimientos comunes actualmente necesarios, y aún ausentes de muchos currículos vigentes en el territorio nacional. Y es muy urgente que así suceda” (punto 2.2. del Anexo I, Serie O, N° 1, “Metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación”, p. 6).

Un diagnóstico de la situación actual de la enseñanza de la filosofía nos ayudará a señalar los ítems para los CBC.

1. Situación actual de la enseñanza de la filosofía, con especial mención a la provincia de Salta

Cabe aquí distinguir si se trata de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario, terciario o universitario, pero, aun considerándola por niveles, sería muy apresurado hacer generalizaciones, ya que en cada uno de ellos existen diferencias causadas por múltiples variables que resultan relevantes.

1.1. Escuela secundaria

La filosofía: esa gran ausente

A pesar de que se reiteran permanentemente los objetivos de “formar en el alumno un pensamiento crítico”, la materia Filosofía sólo existe en los planes del ba-

chillerato y en algunos planes especiales, y en estos casos, apenas en el quinto curso o a veces también en el cuarto y con poca carga horaria (dos o tres horas semanales).

El problema de la ausencia de la filosofía en la escuela media parece no ser exclusivo de Argentina: el Instituto Italiano de Cultura difundió en junio de 1993 una carta documento firmada por 74 destacadas personalidades del mundo de la cultura universal como Hans-Georg Gadamer, Ilya Prigogine, Jean Guitton, Paul Ricœur, que nombro sólo a título de ejemplo, en la que se señala esta misma carencia. Me permito transcribir ese documento dada la significatividad que reviste para nuestros fines.

R.A.I. Radio-Televisión Italiana. Departamento escolar de educación. Instituto Italiano para los Estudios Filosóficos. Instituto de la Enciclopedia Italiana: A pesar de que es por todos reconocido que no se puede diferir más una discusión racional de las experiencias culturales del mundo, el encuentro entre las diversas civilizaciones estuvo y continúa estando marcado por el achatamiento de las costumbres y las formas más expresivas, o por la pérdida de la memoria histórica: más que las respectivas virtudes, algunas civilizaciones intercambian con otras los defectos, los aspectos deteriorados.

En aquel crisol de civilización que fue el mundo clásico surgió un vital y perpetuo alimento: la reflexión filosófica, un saber que ha cambiado nuestra historia y a quien le debemos los rasgos distintivos de nuestra civilización. Sin embargo, la actitud de la sociedad contemporánea hacia la filosofía no resulta adecuada a los problemas del presente. En las escuelas de muchos países la enseñanza de la filosofía y de la historia del pensamiento científico es desde siempre ignorada o reducida cada vez más: millones de jóvenes estudiantes desconocen realmente el significado de la palabra "filosofía". Educamos talentos técnico-prácticos y atrofiamos el desarrollo de la invención filosófica. De esto se sigue que hay cada vez menos personas que comprenden —o están efectivamente en la posibilidad de comprender— las conexiones de los factores que constituyen la realidad histórica. Por el contrario, hoy el mundo necesita cada vez más de la capacidad creadora. Para estimular la creatividad hace falta una educación de la capacidad de juzgar y por consiguiente de hombres educados en la filosofía.

Dirigimos por lo tanto una apelación a los parlamentos y gobiernos del mundo para que integren y refuercen, o introduzcan con pleno derecho en todas las escuelas el estudio de la filosofía en su devenir histórico y en su relación con las ciencias —desde el pensamiento griego al pensamiento de las grandes civilizaciones orientales y hasta la actualidad— como condición indispensable para un auténtico encuentro entre los pueblos y la cultura y para la fundación de nuevas formas de pensar que superen las contradicciones actuales y orienten el camino de la humanidad hacia el bien.

En esta extraordinaria y convulsionada hora de la historia, cuando el término "humanidad" empieza a asumir el significado de "todos los hombres", advertimos la necesidad de una orientación civil. Vemos la necesidad de la filosofía. 30 de noviembre de 1992.

Asimismo me parece pertinente hacer una mención especial al estudio de la lógica en la escuela secundaria. Retomo, para ello, las ideas de la ponencia que presenté en el Vº Congreso Nacional de Filosofía, celebrado en noviembre de 1986 en la Universidad Nacional de La Plata, publicada en los números 26-27 de la Revista de Filosofía y Teoría Política del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la mencionada universidad, con la aclaración de que lo dicho allí no se refiere tan sólo a la lógica formal, sino también a una lógica del lenguaje común que maneja el estudiante, pues ambas se complementan.

Es una preocupación generalizada de quienes somos docentes, enseñar a pensar y formar el espíritu crítico de los alumnos.

Entonces nos preguntamos ¿cómo estimula y desarrolla nuestra educación estas potencialidades humanas?

Vemos desde la escuela primaria hasta su egreso en la escuela media que el niño primero y luego el adolescente debe someterse a un sistema que ojalá fuera científicista en el buen sentido de la palabra porque ello formaría su espíritu crítico, pero que es enciclopedista, entendiéndose por enciclopedismo pedagógico al sistema que considera al alumno como receptor y valoriza el conocimiento por su aspecto cuantitativo y el afán memorístico, dándose las asignaturas como compartimentos estancos.

A menudo los docentes de todas las asignaturas nos quejamos de que los alumnos no saben pensar, no saben escribir, no son capaces de inferir correctamente, no saben organizar su propia actividad intelectual, no reflexionan, dicen cosas inconexas y otro tipo de cuestiones de esta índole. Y entonces, ante este panorama, el profesor se tienta a estimular al alumno memorista porque tiene un vocabulario preciso, porque su lenguaje está bien estructurado —es decir igual que el libro— y porque se ve que se preocupa por preparar la lección. Pero nos preguntamos, ¿evalúa el profesor allí la capacidad del alumno de pensar y de elaborar un discurso propio? ¿Fomenta de alguna manera su espíritu crítico? Por supuesto que no.

Volviendo a los objetivos de la enseñanza, parece muy obvio que si nuestro fin es formar agricultores, el plan contemplará materias específicas y prácticas en el campo; si el plan se propone formar enfermeras, los alumnos tendrán además de las materias teóricas, que estar en contacto con hospitales, vendas, gasas, inyecciones y todas las técnicas que ayuden a aliviar el dolor de los enfermos, y si se tiene como meta formar peritos mercantiles, no podrá dejarse de impartirles materias contables.

Pero resulta que no parece tan obvio que siendo el hombre el ser de la expresión —y toda expresión, aún en el plano artístico, implica una racionalidad— no se enseñe a pensar mediante una asignatura cuyo objeto es justamente la estructura del pensamiento, la inferencia válida, como es Lógica.

Como es bien sabido, pensamiento y lenguaje forman una unidad indestructible, de manera que si nosotros no sabemos hablar con corrección es porque no pensamos estructuralmente, porque no tenemos claras las ideas, porque no hay un orden lógico en nuestras

proposiciones. Y es en este sentido que la Lógica resulta ser una materia formativa que da al que la maneja elementos para la elaboración de un pensamiento formalmente coherente, a la vez que una buena ejercitación para el desarrollo de la capacidad de razonar. Algunos autores como J. Royce la definen como ciencia del orden mental.

A este respecto nos remitimos a las declaraciones que hizo a la prensa argentina el filósofo polaco J. Bochenski con motivo de su visita a nuestro país.

En un artículo aparecido en el diario *La Nación*, titulado "La moral del pensamiento", se le pregunta a Bochenski cuál es el objeto de la enseñanza de la lógica y a quiénes se debería preparar en esta disciplina. Su respuesta es categórica: A toda la juventud, pues su función no tiene parangón. La lógica es la moral del pensamiento y la palabra (Bochenski, Joseph, "La moral del pensamiento", en: *La Nación* del 2 de diciembre de 1977).

Gracias a la labor de la inteligencia clasificamos, numeramos, definimos, conceptualizamos, afirmamos o negamos, inferimos, es decir, ordenamos y explicamos el conocimiento acerca del mundo físico natural, social e ideal. La lógica precisamente nos ayuda a organizar los datos que nos llegan a través de las distintas fuentes, de tal suerte que también podemos organizar el proceso intelectual. Tanto es así que para la mayoría de los autores la metodología es parte de la lógica.

No queremos decir con esto que la lógica es una varita mágica para alcanzar la verdad, cosa que no nos muestra la ciencia ni la filosofía, pero sí es un gran instrumento.

Por supuesto que hay una lógica natural, pero quien internalice los tecnicismos de la lógica moderna, además de perfeccionar su lógica natural, podrá esclarecer los propios mecanismos del pensamiento, descubrir más fácilmente las falacias, dar mayor rigor a su discurso, agudizar su espíritu crítico, hacer análisis del lenguaje, justificar racionalmente sus afirmaciones, y esto no es poco, ya que nos pone en camino de lo verdadero.

La lógica es un gran instrumento, una gran herramienta tanto para investigar, como para organizar sistemáticamente un discurso.

Como dice un autor, si un gran cirujano usa bien el bisturí, no será todo el mérito del bisturí, pero sin el instrumento perfeccionado no podrá realizar con precisión la intervención quirúrgica.

Nosotros creemos que la lógica como estructura de toda ciencia da solidez al edificio, ya que en una construcción, aunque los materiales sean buenos, si la estructura que sostiene esos materiales es endeble, se caerá el edificio.

Todos conocemos el nacimiento de la lógica como ciencia con Aristóteles y su eclosión actual, así como su relación con las matemáticas, la lingüística, la biología, la psicología, es decir con toda ciencia o discurso razonado. Además constituye la base de la cibernética y de la computación.

Por otro lado, sostenemos que la lógica contribuye en buena medida a la capacidad creativa. Existe una concepción entre nosotros de que se es creativo mediante el arte. Esto es verdad, pero no absoluto. Para la ciencia y la tecnología necesitamos una gran capacidad de creatividad. Las conjeturas científicas para la formulación de una hipótesis son obra del genio y del ingenio, de la invención y de la intuición. Galileo, Copérnico, Newton o Einstein son revolucionarios científicos porque fueron capaces de dar otra interpre-

tación del mundo que la vigente en su época, y en la interpretación hay siempre un marco teórico estructurado con inferencias lógicas.

Entonces nos preguntamos, ¿por qué si nuestros conocimientos quedan al imperio de la lógica y estamos de acuerdo en que hay que enseñar a pensar, la lógica es la gran ausente en nuestras escuelas medias?

Volviendo al citado artículo de Bochenski, éste termina —después de algunas disquisiciones— diciendo: “Es necesario hacer pesar estas reflexiones a la hora de apreciar la amplitud de los sectores estudiantiles secundarios, de las escuelas técnicas y comerciales, que carecen de formación lógica”.

En efecto, en los planes de estudio de nuestras escuelas comerciales y técnicas no se contempla la enseñanza de la lógica, en los bachilleratos se enseña un mínimo de lógica dentro de la materia Filosofía, lo que resulta sumamente insuficiente.

Solamente en los planes del Bachillerato con Orientación Docente, con muy buen criterio, se consigna “Lógica y metodología de la ciencia” como una asignatura distinta de “Problemática filosófica”.

La carrera terciaria del Magisterio carece de “Lógica”, de manera que si a ella accede un bachiller con orientación docente satisfará el requisito; pero si es bachiller común o con otra salida laboral, sólo a medias y de manera deficiente, dándose el caso, entonces, del maestro que tenga que enseñar a sus alumnos “Teoría de Conjuntos” y “Gramática” sin haber visto nunca “Lógica Moderna”.

En las demás carreras de nivel terciario y universitario no hay uniformidad en los planes, pero si quienes los elaboran se proponen como objetivo formar un profesional crítico, con sentido común, riguroso y con capacidad de análisis no pueden prescindir de esta ciencia, que es la que brinda una formación adecuada para pensar con corrección.

Por otra parte, cabe hacer notar que existe bibliografía en castellano de muy buen nivel y con criterio didáctico para la escuela media.

En el Fausto de Goethe, Mefistófeles le aconseja al discípulo: “Emplead bien el tiempo, que se va tan aprisa; el orden os enseñará a aprovecharlo. Os aconsejo, pues, mi caro amigo, que entréis primero en el Collegium Logicum[...] En realidad, comparo yo la fábrica de los pensamientos con un telar, en el que a un golpe de pedal muévense mil hilos, suben y bajan las devanadoras y corren invisibles los cabos[...] lo primero tiene que ser así, lo segundo asá; y de ahí se deriva lo tercero y lo cuarto; y si no existiera lo primero y lo segundo, pues no tendríamos lo tercero y lo cuarto” (Goethe, J. W., Fausto, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968, pp. 47-48).

Coroliano Fernández termina su artículo titulado “Lógica reciente” diciendo: “Por qué razón si la bibliografía de nuestra disciplina —y no sólo la bibliografía— viene creciendo sin pausa, la lógica aplicada o lo lógico o la lógica en tanto arte que permite dirigir el acto mismo de la razón, si cabe citar a un filósofo adversario de la logística... por qué, decimos, sigue siendo la lógica en la vida argentina el sempiterno “caballero inactual” como diría Azorín? ¿Será por temor a Mefistófeles?” (Fernández, Coroliano, “Lógica reciente”, en: Revista de Investigaciones Educativas, año 3, N° 14, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1977).

Nosotros reiteramos la pregunta de Fernández por considerarla de plena vigencia y hacemos un llamado para que en los cambios de planes de enseñanza secundaria, terciaria y universitaria se le dé a nuestra materia el “razonable” y “lógico” lugar que se merece.

Tipo de escuela

Aunque lo que voy a decir es muy obvio, estimo que vale la pena recalcar, una vez más, que no es lo mismo enseñar filosofía –o cualquier otra disciplina– en un colegio de la Capital Federal que en la escuela secundaria de San Antonio de los Cobres, ya que no es la misma realidad geográfica ni cultural; no existe el mismo tipo de recursos materiales ni humanos, ni son idénticas las motivaciones de los alumnos ante toda la situación escolar. Tampoco postulo la total falta de unidad de criterios en la enseñanza de la disciplina, ya que creo sumamente necesario que el organismo competente dé pautas claras, las que –por otra parte– son esperadas por los docentes a modo de orientación.

Por eso adhiero a la idea de Guillermo Obiols cuando, refiriéndose a los programas de filosofía de la escuela secundaria, dice: “Tal programa mínimo debe, por una parte, proporcionar unidad a la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina y, por otra parte, garantizar una amplia libertad y pluralismo a las respectivas jurisdicciones y a los profesores que se encuentren al frente de los cursos. Unidad y pluralidad deben ser los límites de la propuesta”.¹

Profesores

Este es un punto clave para hablar de la enseñanza de la filosofía, ya que es muy dispar la formación de los profesores que enseñan esta disciplina en nuestro país.

Generalmente, los que tienen antecedentes –y pueden–, tratan de ejercer la docencia en la universidad o en el nivel terciario convirtiéndose el secundario para ellos en “el infierno tan temido que han logrado evitar y del que no quieren oír ni hablar”.²

Por otra parte, en muchas universidades e institutos terciarios “Didáctica” o “Metodología de la enseñanza de la filosofía” –según como se llame en el Plan– está a cargo de profesores de Ciencias de la Educación, y sostenemos que no se puede enseñar a enseñar una disciplina desconociendo los contenidos.

¹ Obiols, G. y Rabossi, E., compiladores, 1993, *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, p. 143.

² Obiols, G. y Frassinetti de Gallo M., 1991, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z Editora, p. 145.

En el secundario, entonces, hay profesores con título específico, pero con una formación muy dispar: los que han recibido una actualizada formación universitaria; los que egresan de establecimientos que forman en una sola línea de pensamiento filosófico; los que egresan de institutos terciarios que otorgan en cuatro años título de profesor para la Enseñanza Media y Terciaria en tres especialidades juntas: Psicología, Pedagogía y Filosofía. También hay docentes con título habilitante y docentes con título supletorio que no tienen competencia en la disciplina.

A este respecto, en el Anexo "Títulos del estatuto del docente", suministrado para este informe por la Junta de Clasificación y Disciplina de Enseñanza Media, se puede observar que entre los títulos supletorios se encuentra, por ejemplo, el de Maestro o el de Psicólogo Clínico.

Como dato importante debo consignar que en el interior de nuestra provincia ejercen una cantidad considerable de personas con título supletorio.

Respecto de este punto habría que señalar también que la situación del profesor de Filosofía que se dedica a la escuela secundaria es muy especial, ya que existiendo la materia sólo en uno o dos cursos y con muy poca carga horaria, no puede concentrar sus horas en uno o dos establecimientos y se convierte más que ninguno, en profesor "taxi", debiendo trasladarse de un lugar a otro y afrontar cambios de directivos, modalidad de escuela, de realidad social, etc., desgaste éste que le resta tiempo para su perfeccionamiento.

Planes

En primer lugar marcaré el absurdo de que en los planes oficiales del bachillerato común en 4º Año figura una materia con el título de "Filosofía. Nociones generales y psicología". El programa –también oficial– indica en su mayor parte contenidos que pertenecen a la psicología, como si no fuese ya la psicología una ciencia autónoma.

Este es el momento de distinguir con total precisión a la filosofía y a la psicología como disciplinas independientes; en Salta, en los nuevos planes de algunos colegios secundarios privados se sigue enseñando "Psicología" bajo el título de "Filosofía". Sin embargo, también debo aclarar que en los colegios secundarios de jurisdicción estatal en la provincia, los planes aprobados recientemente identifican con propiedad estas dos disciplinas.

Con respecto a planes de estudio de escuelas que se van creando, no existe ninguna uniformidad. Citaré algunos ejemplos atípicos:

a) Instituto de Enseñanza Media dependiente de la Universidad Nacional de Salta: contempla en sus dos modalidades de bachillerato (uno con orientación en Viveros y

otro en Comunicaciones Sociales) “Lógica y metodología de la ciencia” en 5º Año y “Ética” en 6º Año, con una carga horaria de tres horas semanales en cada caso.

b) Instituto secundario “San José”, dependiente de la Dirección de Estudios Superiores de la provincia: se da “Filosofía” de primero a quinto año.

c) Escuela de Comercio “Dr. Arturo Illia”, dependiente de la Dirección de Enseñanza Media de la provincia: se cursa “Ética profesional” en 5º Año, con dos horas semanales (títulos que se otorgan: Perito Mercantil y Operador de Sistemas).

d) Instituto Integral (privado): dos horas semanales de “Sociología y Filosofía” en 4º y 5º Año.

e) Escuela “Dr. Joaquín Castellanos” de Educación Técnica, que otorga título de Maestro en Actividades Prácticas en alguna especialidad como Cocina, Corte y Confección, Tejido, etc.: su plan contempla “Filosofía” en 4º Año, con una carga horaria de tres horas semanales.

Esto muestra que, actualmente, un egresado del secundario puede recibir algún tipo de formación filosófica o ninguna, pero que la tendencia –por lo menos en la provincia de Salta– es incluir Filosofía en los nuevos planes de orientaciones que tradicionalmente no la incluían, como los comerciales y los técnicos.

Programas

En la provincia de Salta no se ha elaborado un programa oficial. Cubren esa categoría los programas elaborados por la Nación, que datan de muchísimo tiempo atrás. Esto significa que un alumno que rindiere examen como libre debería remitirse a los programas oficiales nacionales; en la práctica, sin embargo, cada establecimiento le exigirá su propio programa vigente. Más aún, en la provincia de Salta es política oficial dejar a criterio del docente la elaboración de su propio programa.

La situación precedente, si bien es positiva en cuanto a “libertad de cátedra” ya que permite al profesor desarrollar su propuesta, conduce inevitablemente a la coexistencia de multiplicidad de criterios y así, por ejemplo, un alumno puede egresar conociendo apenas una visión unilateral de la filosofía (modelo dogmático) o puede llegar a “aprender a filosofar” (modelo crítico).

Los programas oficiales del bachillerato común y del Bachillerato con Orientación Docente son por todos conocidos y han sido ampliamente analizados por diversos autores. Es por ello que voy a hacer referencia a los programas oficiales de los Bachilleratos Comerciales que dependían de la SNEP, transferidos actualmente a las provincias.

En el programa de 5º Año (3 horas semanales), bajo el título de “Filosofía. Psicología y Lógica” se trata en la primera bolilla la caracterización de la filosofía, de la bolilla 2 a la 7 se ve Psicología y de la 8 a la 14 Lógica Tradicional. El programa de 6º

Año consta de 25 bolillas –uso el término “bolillas” por estar expresamente así indicado en los programas– bajo el título de “Filosofía” y subtítulo “Metafísica, Historia de la filosofía y Ética” y es una transcripción textual del índice del libro Lecciones preliminares de filosofía de Manuel García Morente. Estos programas constituyen una muestra acabada de una sobresaturación de contenidos, imposibles de desarrollar en un año lectivo a ese nivel, que prevé 3 horas semanales, y sin el mínimo criterio didáctico.

Los docentes que no tienen título de Filosofía, generalmente siguen el programa oficial y bibliografía que no está actualizada.

Nunca más acertada, entonces, la convocatoria para consensuar lineamientos claros y sencillos acerca de la enseñanza/aprendizaje de la filosofía, de acuerdo con el estado actual de la disciplina, con los intereses de los alumnos y con los objetivos que se proponga alcanzar.

Bibliografía

Para señalar el panorama heterogéneo en la enseñanza de la filosofía en cuanto a bibliografía, enumeraremos los textos que se usan en Salta capital, aclarando que no se trata de una lista completa, sino de un muestreo representativo.

MARITAIN, Jacques, El orden de los conceptos, Club de Lectores.

CASAUBÓN, J. A., Nociones generales de lógica, Estrada.

COPI, Irving, Introducción a la lógica, EUDEBA.

GIANELLA DE SALAMA, Alicia, Lógica simbólica y elementos de filosofía de la ciencia, El Ateneo.

NUDLER, Telma Barreiro de, Lógica dinámica, Kapelusz.

COLACILLI DE MURO, M. A. y J. C., Elementos de lógica moderna y filosofía, Estrada.

OBIOLS, G., Curso de lógica y filosofía, Kapelusz.

OBIOLS, G., Nuevo curso de lógica y filosofía, Kapelusz.

FATONE, Vicente, Lógica e introducción a la filosofía, Kapelusz.

RUIZ, Daniel, Filosofía general, Ed. Braga.

GARCÍA VENTURINI, Jorge, Curso de filosofía, Troquel.

FRASSINETI DE GALLO, M., Filosofía, A-Z Editora.

JOLIVET REGIS, Curso de filosofía, Ed. Desclée de Brouwer.

MARITAIN JACQUES, Introducción a la filosofía, Club de Lectores.

HOPKINS, Patricio, Filosofía, Ed. Almagro.

ARPINI Y DOUFOUR, Introducción a la problemática filosófica, El Ateneo.

GARCÍA MORENTE, Manuel, Lecciones preliminares de filosofía, Losada.

ONETTO, Fernando, Un tiempo para pensar, Bonum.

DALLERA, Osvaldo, *Temas de filosofía*, Don Bosco.

CARPIO Adolfo, *Principios de filosofía*, Glauco.

Integración departamental

Por lo que conozco en Salta, los llamados “Departamentos de Areas Afines” no realizan articulación horizontal para integrar conocimientos. En la práctica existen sólo formalmente para organizar la distribución de las tareas extra-áulicas, como por ejemplo la preparación de actos, iniciativas, etc.

Por otra parte, en la mayoría de los colegios los docentes de Filosofía tienen la opción de integrar un departamento propio o pertenecer a otro. Como en general hay pocas divisiones que tienen Filosofía y los profesores suelen ser no más de uno o dos, éstos se integran al Departamento de Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación o Lengua y Expresión. También aquí, la función del departamento (cuyo jefe fue remunerado en un tiempo y ahora no lo es) está totalmente desvirtuada.

Creo que los Departamentos de Areas Afines han nacido como una necesidad de subsanar parcialmente el actual sistema de compartimentos estancos, sin que se haya cumplido ese objetivo.

Este es el momento, repito, de elaborar planes coherentes en los que los conocimientos se integren con una buena articulación tanto horizontal como vertical. Al respecto, creo que el profesor de Filosofía especializado en Epistemología tiene particularmente una palabra importante que decir, en virtud de que puede aportar elementos teóricos acerca de la división e interacción entre las ciencias.

1.2. La enseñanza de la filosofía en la universidad y en el nivel terciario

La formación del profesor de Filosofía depende de la Institución de la que egrese. Y dentro de cada institución, del nivel de cada cátedra. Por eso, de nada valdrá una reformulación de los CBC en la nueva estructura educativa, si siguen existiendo instituciones que formen deficientemente a los profesores. Esto para señalar solamente que ello tiene incidencia en la forma como el profesor encarará —por lo menos cuando es recién egresado— la enseñanza de la Filosofía.

2. El estado actual de la disciplina

Se podría entender como estado actual de la disciplina todo el corpus del saber filosófico desde su constitución como ciencia hasta el presente y entonces habría que hacer una historia de la filosofía, lo que no nos parece relevante para estos fines.

También se podría consultar actas de congresos internacionales de filosofía para ver qué pasa con la actividad filosófica hoy. En ese caso se constatará la existencia de trabajos que abarcan todas las ramas de la filosofía y de gente que reflexiona acerca del pensamiento de autores de otras épocas, pero esto no nos pondría en pista a los fines de este trabajo.

De igual modo, sería inoficioso hacer un catálogo de los filósofos del siglo XX, cosa que ya está hecha. Sólo para poner un ejemplo, Ferrater Mora en la nueva edición de su *Diccionario de filosofía* consigna alrededor de quinientos nombres.

Por esto adoptaré el criterio de señalar aquellas áreas sobre las que han tematizado los filósofos en la actualidad, que sean relevantes para la selección de los CBC y que respondan a un modelo crítico de la enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta —por otra parte— los lineamientos elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Aclararé también que la ubicación de los autores que menciono al final de cada área o tema, no es rígida y que —obviamente— hay pensadores que deberían ser colocados en más de un área temática.

Podríamos agrupar la tematización del pensamiento contemporáneo en:

1. Cuestiones relacionadas con la justificación del conocimiento matemático y de las ciencias empíricas

El conocimiento matemático ha dado lugar a la constitución de la lógica actual que comprende la lógica estándar (cálculo proposicional, cálculo cuantificacional, lógica de clases, lógica de relaciones) y una lógica no estándar. Susan Haack incluye dentro de esta última: las lógicas “extendidas”, que comprenden las modales, temporales, deónticas, epistémicas, de la preferencia, imperativas y erotéticas (interrogativas); las lógicas “divergentes”, que comprenden las plurivalentes, intuicionistas, cuánticas, libres; y las lógicas “inductivas”.³

Esta línea también estudió y reelaboró en parte la lógica tradicional abordando una serie de problemas especialmente relacionados con el lenguaje informal; los norteamericanos hablan de *clear thinking* cuando dentro de esta área tratan temas tales como: la definición, las inferencias inmediatas de acuerdo a la estructura de las oraciones, las falacias, los dilemas y contradilemas, paradojas, argumentos vs. diálogo, la analogía, reglas del diálogo, apelaciones emocionales, etc.

³ Haack, Susan (1982), *Filosofía de las lógicas*, Madrid, Cátedra, p. 24.

Habría otro grupo de problemas relacionados con la filosofía de la lógica y la metalógica. Según la autora citada precedentemente, en el ámbito de la filosofía de la lógica se suscitarían cuestiones tales como: ¿qué quiere decir que un argumento es válido o que un enunciado se sigue de otro?; ¿qué tiene que ver el ser válido con ser un argumento bueno?; ¿ha de ser explicada la validez como relativa a algún sistema formal? En cambio, la metalógica estudia las propiedades formales de los sistemas lógicos formales: pruebas de consistencia, completitud e independencia, etc.

En lo referente a las reflexiones acerca de las ciencias empíricas, cito ítems como: Caracterización del conocimiento científico; Cuestiones acerca de si hay un método que sea peculiar de la ciencia; Distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales; El progreso científico; La objetividad científica; La verdad en la ciencia; Justificación y validación de las teorías científicas; Términos teóricos y observacionales; Explicación y predicción; Construcción social del conocimiento científico; Ciencia, cibernética y sistema, etc.

Para esta área temática menciono algunos autores tales como: Gottlob Frege, Bertrand Russell, George E. Moore, Rudolf Carnap, Kurt Gödel, Karl R. Popper, Thomas Khun, Imre Lakatos, Richard Rudner, Quentin Gibson, Paul Feyerabend, Gastón Bachelard, Michel Foucault.

2. Cuestiones acerca del lenguaje

¿Qué es el significado? ¿Las palabras significan o los hablantes significan a través de las palabras? La denotación. La referencia. Semántica. Pragmática. El metalenguaje. Lenguaje, pensamiento y realidad.

Algunos autores: Gottlob Frege, Ludwig Wittgenstein, Willard van Orman Quine, John L. Austin, Peter Strawson, Donald Davidson, Saul Kripke, Edward Sapir, Benjamín L. Worf, Adam Schaff, John Searle, H. P. Grice, Chaim Perelman.

3. Cuestiones acerca de la mente

¿De qué tipo son los fenómenos mentales? ¿Qué relación hay entre los fenómenos mentales y los procesos cerebrales? Las respuestas que dan los dualismos, monismos, funcionalismo y eliminacionismo. El funcionamiento de la mente humana. El problema acerca de si las máquinas son capaces de “pensar”.

Algunos autores: Gilbert Ryle, Alan Turing, Donald Davidson, Hilary Putnam, Richard Rorty, John Searle.

4. Cuestiones acerca de las acciones humanas y del discurso ético

Libre albedrío vs. determinismo. La justicia. Los valores. Justificación de las normas. Derechos, deberes y obligaciones. Interés y racionalidad. La virtud. El bien. El deber. Universalismo vs. particularismo. Significado de los términos y enunciados éticos. Análisis del razonamiento ético.

En cuanto a "Ética aplicada", se podría distinguir: a) problemas que surgen del desarrollo tecnocientífico, tales como los referidos al ámbito de la ecología y aspectos derivados de lo que se ha dado en llamar bioética, como técnicas reproductivas, aborto, eutanasia, etc., y b) problemas sociales actuales, tales como discriminación, drogadicción y tráfico de drogas, violencia, corrupción, pornografía, objetores de conciencia.

Algunos autores: Bertrand Russell, José Ferrater Mora, Georg Henrik von Wright, Stephen E. Toulmin, Elizabeth Anscombe, John Rawls, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel, Jesús Mosterín, Javier Muguerza, Eduardo Salmerón, Félix Guattari.

Entre los filósofos argentinos que deberían ser tenidos en cuenta en relación a todas las áreas que hemos mencionado, cada uno en su especialidad, podemos citar a: Eduardo Rabossi, Gregorio Klimovsky, Félix Schuster, Carlos Alchourrón, Osvaldo Guariglia, Carlos Nino, Genaro Carrió, Tomás Moro Simpson, Enrique Mari.

Las temáticas y autores mencionados precedentemente muestran un panorama a partir del cual se puede determinar un criterio para la selección de los Contenidos Básicos Comunes, pero no implica que sean necesariamente incluidos.

3. Ideas preliminares que se derivan del análisis realizado

De lo acotado hasta ahora y como primera aproximación, diré que la selección de contenidos debería hacerse sobre temáticas referidas a:

1) Lógica informal, complementada con una lógica formal, pero enseñada esta última no sólo como mero cálculo, sino haciendo notar su operatividad para el análisis del lenguaje común y para el desarrollo de la capacidad argumentativa. Creemos que esta lógica, además de tener un fuerte valor instrumental, tiene un valor en sí misma como aporte al campo del conocimiento en su carácter de ciencia y por las relaciones que establece con la matemática, la lingüística y la psicología, entre otras disciplinas.

2) Conocimiento científico, con una inclusión de temas que ayuden al estudiante a comprender tanto la estructura conceptual de la ciencia, como la constitución y ubicación de la ciencia en el contexto social.

Dentro de esta problemática se deberá apuntar también a lo que llamo “las enseñanzas éticas que nos lega el conocimiento científico”. Para dar sólo unos ejemplos: la ciencia es crítica, no acepta nada dogmáticamente sino que somete sus afirmaciones a criterios racionales y empíricos y por ello tiene carácter universal. Esto debería enseñarnos a ser críticos y a no manejarnos con pre-juicios sino con juicios argumentativamente buenos (correctos y fundados). La ciencia se equivoca. La teoría de Ptolomeo fue verdadera en su época, pero superada gracias a un proceso autocorrectivo. Esto debería llevarnos a ser tolerantes con la opinión ajena y a no creernos dueños de la verdad. La ciencia también se esfuerza por hacer el mundo inteligible. Y si nosotros no renunciamos a entender a los demás, si somos tolerantes y somos críticos, estaremos creando las condiciones para convivir en democracia.

3) El documento Serie 0, Nº 1, Anexo I del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, “Los Contenidos Básicos Comunes”, dice en el punto 2.2.: “Se entiende por orientaciones específicas a los aportes para una mejor selección y graduación de los contenidos de cada área o disciplina y en torno a temas especiales que deban presentarse en varias o en todas, por ejemplo: el trabajo, la lucha contra la discriminación, la conservación del medio, la salud, etc.”. Es obvio que quienes han elaborado los ejemplos lo han hecho teniendo en cuenta su significatividad social.

Hoy, el pensamiento filosófico está inclinado a la filosofía práctica y desde la ética se analizan los temas candentes que preocupan a este convulsionado fin de milenio en el cual tendrán que formarse nuestros estudiantes.

Por eso es insoslayable una ética aplicada, cuya investigación ha tomado auge en los últimos tiempos. Estos problemas de ética aplicada deben ser analizados a la luz de una teoría ética fundamentada racionalmente, que permita sentar las bases para una convivencia universal en lo social y político respetando las diferencias, pero garantizando ciertos derechos como el de la preservación y mejor calidad de vida, la integridad física, la igualdad social y jurídica y las mismas oportunidades para el desarrollo de las potencialidades humanas.

4) La historia de la filosofía es parte constitutiva de este saber, cosa que no ocurre con otras ciencias. Propongo, no una historia de la filosofía en el sentido de una doxografía, que provoca aburrimiento y desinterés en los alumnos, sino el tratamiento de una problemática que dé cuenta de las preocupaciones y de los argumentos que han dado los grandes filósofos que han marcado las peculiaridades de cada época.

5) Por último señalo que, además de los núcleos temáticos consignados, “actualmente necesarios” dentro de la disciplina, si los Polimodales tienen una orientación determinada, sería conveniente la inclusión de una reflexión filosófica propia de la orientación. Por ejemplo, si la orientación es Arte, sería conveniente que el alumno adquiera nociones de estética; si la orientación es en Ciencia y Técnica, podría darse

filosofía de la ciencia y de la tecnología; si es en Ciencias Sociales, filosofía social y política; si es en Computación, el estudio del lenguaje lógico en el que se basan las computadoras y los nuevos enfoques metodológicos sobre ciencia, cibernética y sistema; y así podríamos seguir especificando, pero este punto será motivo de un análisis posterior más profundo.

II. PROPUESTAS DE CBC PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA

De acuerdo con lo fundamentado en el primer capítulo, con la documentación enviada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y con algunos puntos consensuados en la reunión del 10 de marzo de 1994, explico lo siguiente:

¿Qué se propone desde la disciplina en el tercer ciclo de la EGB? (bloques temáticos)

Pensamiento crítico y Etica

Pensamiento crítico (o Lógica del discurso argumentativo)

I. Lenguaje y realidad

Lenguaje y objeto. Tipos de objetos. Palabras y oraciones. Oraciones simples y oraciones con cláusula adicional. Significado y referencia. Lenguaje y metalenguaje (uso y mención).

Discurso informativo (descriptivo) y discurso argumentativo (exposición de razones a favor o en contra).

El lenguaje ambiguo, vago, emotivo. Significaciones neutrales, peyorativas y valorativas.

Descripciones. La definición. Propósitos, tipos y reglas de la definición.

Dimensión locutoria, ilocutoria y perlocutoria.

II. Razonamiento y argumento

Estructura de un razonamiento.

Razonamientos inductivos, deductivos y analógicos. Nociones de validez y verdad.

Indicadores de argumento. Razones y conclusión. Pertinencia de las razones.

Contrargumentos. Los diálogos. La argumentación y el contexto. Mensajes no-verbales.

III. Falacias

Falacias formales: afirmación del consecuente y negación del antecedente.

Falacias informales: ambigüedad; generalización inadecuada; generalización apresurada; falta de pruebas; causa falsa; contra el hombre; apelación a la fuerza; a la autoridad; al pueblo; por la ignorancia; blanco o negro.

Ética

IV. El ámbito de la ética

Distinción entre teoría ética y problemas morales. Caracterización de lo moral. Autonomía y heteronomía moral. Libertad y responsabilidad moral. Importancia de la reflexión moral.

V. Problemas de ética aplicada

Tratamiento de algunos problemas que interesan al alumno adolescente, como pueden ser: a) los de índole personal: afectividad; amistad; sexualidad; b) los de índole social: cumplimiento de las normas; convivencia; respeto; tolerancia; autoridad y autoritarismo; democracia; derechos y obligaciones; violencia familiar y social; justicia; discriminación; c) los relacionados con la vida y la calidad de vida: respeto por la vida propia y por la de los demás; adicciones (alcohol, droga, tabaco, etc.); d) los relacionados con el medio ambiente: conservación y destrucción de la naturaleza.

Estos temas se aplicarán –entre otras cosas– en:

VI. Una propuesta para analizar, evaluar y construir una argumentación

Para analizar:

a) Verdad, falsedad o indeterminación de las razones o enunciados que se sustentan (premisas). b) Conclusión. c) Términos ambiguos, vagos o emotivos. d) Justificación de la clasificación de las razones que sustentan la conclusión en verdaderas, falsas o indeterminadas. e) Falacias detectadas. f) Contrargumentos. g) Respuesta a los contrargumentos. h) Acuerdos y desacuerdos. i) El propio punto de vista.

Para evaluar:

a) Perfecta; b) muy fuerte; c) fuerte; d) buena; e) débil; f) muy débil; g) contradictoria.

Para emitir juicio crítico:

a) Acuerdo total; b) acuerdo parcial; c) no emisión de juicio por insuficiencia de información; d) desacuerdo parcial; e) desacuerdo total.

Para elaborar un discurso argumentativo:

a) Formular términos precisos. b) Dar razones bien fundamentadas. c) Reparar en la pertinencia entre las razones y la conclusión. d) Expresarse de manera clara. e) Organizar lógicamente el discurso, de modo que sea comprensible. f) Evitar falacias, redundancia, vaguedad y ambigüedad sintáctica y semántica. g) En lo posible ofrecer pruebas, demostraciones y ejemplos atinentes que se puedan verificar o entender.

¿Por qué se proponen los anteriores bloques temáticos aquí (tercer ciclo de la EGB) y ahora (fines del siglo XX) desde la filosofía?

En primer lugar, porque para el aprendizaje de “Pensamiento crítico y Ética” se requiere manejo del lenguaje natural oral y escrito, cosa que el alumno de 12, 13 y 14 años ya tiene adquirido. El adolescente en esta etapa se desprende de lo concreto (operar con objetos) y sitúa lo real en un conjunto de transformaciones posibles.

En segundo lugar, esta temática filosófica está pensada para esta época, ya que en la actualidad nos vemos saturados por la información propia de los medios masivos de comunicación e inmersos en una crisis de valores, y porque constituye un núcleo de contenidos aplicables a todas las otras disciplinas.

¿Para qué se proponen, con qué intención?

Se propone “Pensamiento crítico” o “Lógica del discurso argumentativo” o “Lógica informal”, puesto que constituye un área de conocimiento tendiente a desarrollar en los alumnos capacidades cognitivas (reflexión y análisis de la información); afectivas (seguridad y autoestima por la capacidad para argumentar) y de inserción social (tolerancia y respeto por la opinión de los demás), lo que permitirá en gran medida:

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

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

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

Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomente la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.

Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que favorezcan el desarrollo integral como persona.

(Incisos b, c, d, e y h respectivamente del Art. 15 de la Ley Federal de Educación).

Repárese que he transcrito íntegramente el inciso d), ya que considero que “Pensamiento crítico” desarrolla la capacidad para analizar, evaluar, desentrañar, elaborar y emitir juicios acerca de: a) el lenguaje común que el alumno maneja (diálogos, revistas, televisión, periódicos, libros, etc.); b) el lenguaje científico de las demás disciplinas; c) el lenguaje valorativo. Además tiene que ver con la comprensión de la operatoria matemática, ya que ésta es explicada, enseñada, comprendida y aprendida con la ayuda del lenguaje natural y está vinculada con la lógica formal.

¿Cuál es la relación entre Pensamiento crítico y Ética?

Si partimos de que el fin de la ética no es adoctrinar, sino ayudar a comprender cuáles son las opciones morales y a dilucidar críticamente esas opciones, es indudable que ambas temáticas están íntimamente relacionadas. Es más, en el ordenamiento de los bloques está primero “Pensamiento crítico”, ya que la implementación de estos contenidos servirá para el análisis de los problemas éticos y la formación de una conciencia cívica y moral.

Transcribiré, por considerarlo relevante para explicar este párrafo, las ideas que a este respecto desarrolla Matthew Lipman:⁴

La aplicación de las habilidades de pensamiento a los valores. Como bien sabemos, el pensamiento efectivo se basa en una batería –casi podríamos llamarlo un batallón– de habilidades de razonamiento. Muchas de esas habilidades representan una pericia en el uso de la lógica. Sólo la lógica contiene los criterios mediante los que se puede diferenciar un razonamiento sólido de otro que no lo es; es por tanto, una disciplina única entre las ciencias e inapreciable para un planteamiento de la educación que se orienta a la mejora del pensamiento.

Esas habilidades de razonamiento no varían gran cosa de un campo a otro; de ese modo, la deducción es deducción, ya sea en las ciencias naturales o en las humanidades. En consecuencia, razonar en el área de los valores no exige unas habilidades especiales en el razo-

⁴ Lipman, Matthew y otros, 1992, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, pp. 324-326.

namiento sobre valores; simplemente significa que las mismas habilidades, las habilidades generales de razonamiento, tienen que aplicarse ahora a problemas de valores, como los que aparecen en la ética, de una forma orquestada. No se nos debe pasar por alto esto; las habilidades de razonamiento desarrolladas con el propósito de mejorar el juicio ético también se pueden aplicar a las disciplinas académicas, y a los niños que se manejan con soltura razonando académicamente pero tienen dificultades para aplicar esas mismas habilidades a problemas de valor se les puede enseñar a hacerlo. La perspectiva de que razonar en el ámbito de los valores debería provocar beneficios académicos así como morales, debe ser atractiva para las administraciones educativas tanto como para los padres.

Hablar de la “aplicación de las habilidades de razonamiento a los problemas de valores” puede ser algo penosamente insulso. ¿Cómo hay que hacerlo? ¿Cómo se llevan a efecto los conceptos? Es necesario aquí especificar algo más y ninguna otra cosa servirá excepto que identifiquemos algunas de las habilidades más importantes y ofrezcamos ejemplos de cómo sería posible utilizarlas en el campo de la ética o en asuntos de valor en general.

A continuación el autor ofrece una lista de habilidades, que me permitiré sintetizar adaptándolas a los bloques temáticos propuestos:

1. extraer inferencias de una o más premisas;
2. normalizar los enunciados del lenguaje ordinario;
3. utilizar la lógica ordinal o de relaciones;
4. trabajar con la coherencia y la contradicción;
5. saber reconocer y/o tratar las ambigüedades, vaguedades y el tono emotivo;
6. formular preguntas;
7. captar las relaciones parte-todo y todo-parte;
8. identificar los supuestos subyacentes;
9. formular relaciones causa-efecto;
10. desarrollar conceptos;
11. generalizar;
12. reconocer la interdependencia entre medios y fines;
13. saber cómo tratar las falacias;
14. definir términos;
15. identificar y utilizar criterios;
16. poner ejemplos;
17. construir hipótesis;
18. contextualizar;
19. anticipar, predecir y estimar las consecuencias;
20. clasificar y categorizar;

21. *tomar todos los aspectos en cuenta.*

Luego, el autor considera un ejemplo: una clase en la que se intenta aclarar el problema de la guerra, no existiendo un acuerdo sobre la deseabilidad de la paz, ya que algunos mantienen que la guerra es una situación internacional, necesaria y saludable, y otros que la paz es deseable.

Se produce el siguiente diálogo:

SANTIAGO: Si lo que quieres es la paz, prepárate para la guerra.

ROBERTO: Si lo que quieres es la paz, prepárate para la paz.

El tema se ha enfocado proponiendo hipótesis diametralmente opuestas para llegar al mismo fin. Al descubrir las probables consecuencias de cada uno de los grupos, quizá sea posible mostrar que una hipótesis tenga mayor plausibilidad que la otra. Hay que fijarse, sin embargo, en las habilidades que los interlocutores deben ordenar y aplicar adecuadamente en la discusión: hay que entender completamente los conceptos de paz, guerra y preparación (10); hay que reconocer la interdependencia entre medios y fines (12); hay que tener en cuenta todas las consideraciones (21); se debe manejar información adecuada sacada de las ciencias sociales para obtener un sentido del contexto y de la situación (18); se debe citar ejemplos históricos como ejemplos pertinentes (16); se debe identificar los supuestos subyacentes (8); y utilizar otras habilidades de diverso grado.

¿Cómo abordar los bloques temáticos?

Como "Pensamiento crítico" es una temática novedosa de la cual no existe bibliografía muy específica en castellano ni hay demasiadas experiencias de su enseñanza en la currícula de nuestro país, antes de explicar el cómo, trataré de mostrar de qué trata lo propuesto.

Para ello me valdré de un test que aparece en el libro *Critical thinking notes* de Priscilla Agnew (3ª ed., Saddleback College, Mission Viejo, Bellwether Press Division, California, 1992; traducción realizada a efectos de este trabajo).

¿QUE ES EL PENSAMIENTO CRITICO?

El "pensamiento crítico" es el estudio de la lógica, y tiene que ver con el razonamiento, esto es, con la manera en que somos capaces de extraer conclusiones basándonos en algún sustento o razones. El "pensamiento crítico" trata de las distinciones entre el buen razonamiento y el razonamiento pobre.

¿Puede usted reconocer un buen razonamiento?

¿Cuál es su coeficiente de razonamiento ?

Para averiguarlo, realice el siguiente test. Las respuestas están a continuación del mismo. Antes de realizar el test, lea las instrucciones muy cuidadosamente.

INSTRUCCIONES: En la página siguiente hay un párrafo y luego una serie de enunciados numerados. Lea el párrafo cuidadosamente. Usando solamente la información contenida en el párrafo (no presuponga nada que no esté en el párrafo) encierre con un círculo la respuesta apropiada para cada enunciado numerado. Existen tres posibilidades, tal como sigue:

- V : Haga un círculo en la respuesta, solamente si el enunciado es absolutamente cierto o verdadero sin lugar a dudas, basado sólo sobre los hechos contenidos en el párrafo.*
- F : Haga un círculo en esta respuesta solamente si está seguro que el enunciado es falso, basado solamente en los hechos contenidos en el párrafo.*
- ? : Haga un círculo en esta respuesta si Ud. no puede decir con certeza si el enunciado es verdadero o falso, basado solamente en los hechos contenidos en el párrafo.*

Usted puede releer estas instrucciones y el párrafo tantas veces como quiera, pero una vez que tenga contestada la pregunta no cambie esta respuesta.

¿Listo? Tiene cinco minutos para realizar el test.

La primera vez que María se dirigió en automóvil al Saddleback College, pensaba acerca de las clases que podría tomar. Cuando llegó a la congestionada playa de estacionamiento, encontró un espacio vacío. En ese momento, su auto fue ligeramente embestido. María miró por su espejo retrovisor y vio detrás de ella a una persona que conducía un camión. Esta persona sonrió, y luego rápidamente ocupó el espacio disponible. Fastidiada, María se alejó hasta que encontró otro espacio donde estacionar y luego fue a inscribirse. Mientras esperaba en la fila, pensaba acerca de qué estudiaría. Ella quiere estudiar Literatura, pero sus padres insisten en que estudiar Negocios sería más útil para ella. Después de todo, dicen ellos, es difícil encontrar un trabajo; pero al menos uno puede buscar empleo en la industria con un título en Negocios. Mientras pensaba en esto, se encontró con una persona interesante que le recordó a la que conducía el camión. Nada dijeron acerca del incidente de la playa de estacionamiento; hablaron acerca de lo que significa ser responsable de la propia vida y de la elección de las opciones disponibles. María concertó una cita con esta persona, porque deseaba continuar con la conversación. ¡El primer día de clase, María estuvo complacida de ver a esta persona en dos de sus clases!

Encierre una respuesta

<i>1. María asiste al Saddleback College por primera vez en el semestre.</i>	<i>V F ?</i>
<i>2. Cuando María llegó había sólo un espacio vacío en la playa de estacionamiento.</i>	<i>V F ?</i>
<i>3. La playa de estacionamiento está congestionada.</i>	<i>V F ?</i>

4. El hombre del camión embistió el auto de María.	V F ?
5. El hombre del camión sonrió.	V F ?
6. María no podía encontrar un lugar donde estacionar.	V F ?
7. María no estudiará Literatura.	V F ?
8. Los padres de María pensaban que estudiar Negocios sería útil para María.	V F ?
9. Si María estudia Negocios podrá ganarse la vida.	V F ?
10. La mayoría de los que estudian Literatura no pueden encontrar un empleo.	V F ?
11. María estudiará Negocios.	V F ?
12. El estudiante interesante se parecía a la persona que conducía el camión.	V F ?
13. El hombre del camión que embistió levemente el auto de María, luego olvidó el episodio.	V F ?
14. María es influenciada por el estudiante interesante.	V F ?
15. María planea una cita con el amigable estudiante.	V F ?
16. El estudiante interesante está en dos de las clases de María.	V F ?
17. En la historia sólo se hace referencia a cuatro individuos.	V F ?

<i>Respuestas:</i>					
1.?	2.?	3.V	4.?	5.?	6.F
7.?	8.V	9.?	10.?	11.?	12.?
13.?	14.?	15.?	16.?	17.?	

¿Cómo lo hizo? La mayoría de los individuos que han realizado esta prueba obtienen entre 8 y 11 respuestas correctas. Si lo sorprenden algunas de las respuestas, recuerde que se le había requerido usar Verdadero o Falso únicamente si tenía la certeza acerca de ello, basado en la información contenida en el párrafo. Aun cuando muchos de los enunciados fueran probablemente verdaderos o falsos, no lo sabríamos con certeza, por las siguientes razones:

1. ? *Si bien es la primera vez que María fue en automóvil al College, puede ser que ella haya ido caminando el pasado semestre.*
2. ? *No sabemos cuánto tiempo María tuvo que buscar otro lugar para estacionar, tal vez encontró uno inmediatamente o tuvo que estar dando vueltas por media hora hasta que alguien se fuese de la playa.*
3. V *La playa de estacionamiento estaba congestionada, de acuerdo a la historia.*
4. ? *Nosotros no sabemos quién embistió levemente el auto de María. Además, la persona que conducía el camión no es identificada ni como hombre ni como mujer.*
5. ? *La persona que conducía el camión puede ser un hombre o una mujer.*
6. F *María pudo encontrar un espacio en el estacionamiento.*
7. ? *María puede o no estudiar Literatura, a pesar de la insistencia de sus padres de que Negocios sería una elección mucho mejor para ella.*
8. V *Esto es verdad, de acuerdo con el párrafo.*
9. ? *Los padres de María creen que si ella tiene un título en Negocios, podría buscar un empleo en la industria, pero de esto no se sigue que podrá encontrarlo y ganarse la vida.*
10. ? *Los padres de María dicen que es difícil encontrar un empleo, pero esto no implica que a la mayoría de los que estudian Literatura les sea imposible encontrar empleo.*
11. ? *Nosotros no sabemos si María aceptará o no las recomendaciones de sus padres.*
12. ? *La persona interesante le recuerda a María a quien conducía el camión, pero esto podría deberse a rasgos de la personalidad más que a la apariencia. Además, no es evidente que la persona interesante sea estudiante.*
13. ? *Nosotros no sabemos si quien conducía el camión era un hombre.*
14. ? *En ninguna parte del párrafo se dice que la persona interesante sea estudiante.*
15. ? *De nuevo, la persona interesante puede no ser estudiante.*
16. ? *La persona interesante podría ser el instructor en dos de las clases de María.*
17. ? *Nosotros no podemos decir si hay cuatro o cinco individuos citados en el párrafo: María, sus dos padres, y la persona que conduce el camión, quien puede o no puede ser la persona interesante.*

Este fue un test para determinar su capacidad para decidir si los enunciados se apoyan o no en la información contenida en el párrafo. El párrafo contiene razones, las cuales podrían ser

usadas para apoyar cada enunciado o conclusión. La lógica es el estudio de las relaciones entre los sustentos o razones que se dan y la conclusión, y este es el tema del que trata la “lógica informal” o “pensamiento crítico”.

Ahora diré cómo se podría trabajar con las argumentaciones aplicando el marco teórico.

En el citado libro aparece una hoja de trabajo que ha sido traducida y adaptada de acuerdo a los bloques propuestos.

HOJA DE TRABAJO

A) ARGUMENTO

Razones o premisas _____

Conclusión _____

B) TERMINOS NO PRECISOS (ambiguos, vagos o emotivos, etc.) _____

C) VERDAD DE LAS RAZONES O PREMISAS

Verdadero	Falso	Incierto

D) FORTALEZA DEL ARGUMENTO

Perfecto	Muy fuerte	Fuerte	Bueno	Aceptable	Débil	Muy débil	Contradictorio
----------	------------	--------	-------	-----------	-------	-----------	----------------

Uso del tono emotivo:

Excesivo	Fuerte	Moderado	Limitado	Neutral
----------	--------	----------	----------	---------

Falacias (enumerarlas y dar la respectiva explicación):

E) CONTRARGUMENTOS _____

F) RESUMEN

Acuerdo totalmente	Acuerdo con algunos reparos	No emito juicio por necesitar más información	Desacuerdo con algunos reparos	Desacuerdo totalmente
--------------------	-----------------------------	---	--------------------------------	-----------------------

Información faltante _____

Respuesta a los contrargumentos _____

Mi opinión personal _____

Elegimos una argumentación cualquiera para ser trabajada en la hoja:

¿Por qué a algunas personas sanas e inteligentes les gusta fumar? Ante todo, se ha encontrado en el fumar la causa del cáncer de pulmón y otros serios problemas de salud. Jane Fonda ha indicado que fumar es un hábito indeseable. Además, nadie besa a un fumador. (Véase en la página siguiente el ejemplo del llenado de una hoja de trabajo.)

EJEMPLO DEL LLENADO DE UNA HOJA DE TRABAJO

A) ARGUMENTO

Razones o premisas

(1) El cigarrillo causa cáncer de pulmón y otros serios problemas de salud.	Verdadero	Falso	Incierto
(2) Jane Fonda ha dicho que fumar es un hábito indeseable.	X		
(3) Nadie besa a un fumador.	X	X	
Conclusión No es conveniente fumar.	X		

B) TERMINOS NO PRECISOS (ambiguos, vagos o emotivos, etc.)

"Fumador" es un término vago porque puede referirse a alguien que viene inhalando cigarrillos desde hace 20 años a razón de 2 paquetes diarios o a alguien que ocasionalmente pita una pipa sin inhalar el humo.

C) VERDAD DE LAS RAZONES O PREMISAS

(1) Es probablemente verdadera para quien fuma excesivamente e inhala el humo.

(3) Es falsa, porque yo conozco a algunas personas que besan a fumadores.

D) FORTALEZA DEL ARGUMENTO

Perfecto	Muy fuerte	Fuerte	Bueno	Aceptable	Débil	Muy débil	Contradictorio
----------	------------	--------	-------	-----------	-------	-----------	----------------

Uso del tono emotivo:

Excesivo	Fuerte	Moderado	Limitado	Neutral
----------	--------	----------	----------	---------

Falacias (enumerarlas y dar la respectiva explicación)

Falacia de autoridad, porque Jane Fonda es bien conocida, pero no es autoridad en materia de medicina.

E) CONTRARGUMENTOS

(1) Es muy difícil dejar de fumar.

(2) Fumar me ayuda a controlar mi peso.

(3) Fumar es un placer.

F) RESUMEN

Acuerdo totalmente	Acuerdo con algunos reparos	No emito juicio por necesitar más información	Desacuerdo con algunos reparos	Desacuerdo totalmente
--------------------	-----------------------------	---	--------------------------------	-----------------------

Información faltante _____

Respuesta a los contrargumentos

(1) Hay profesionales que pueden ayudarme.

(2) El sobrepeso es menos perjudicial que fumar.

(3) Puedo encontrar otros placeres como sustituto.

Mi opinión personal: No hay razones débiles en el argumento. La razón (1) es una muy buena razón para sostener la conclusión de que no es conveniente fumar.

En lo que respecta a “Ética”, además del análisis de las argumentaciones de tipo moral, lo que implica técnicas de clarificación de razonamientos morales que pueden traer aparejado el planteo de dilemas y las posibles soluciones, propongo:

- *Actividades para la comprensión del tema: aclaración de cuestiones, lecturas, comparación, ampliación de la información.*
- *Actividades para formar criterios: debates, discusión de un caso, proyección de un film.*
- *Consultas interdisciplinarias: los problemas de ética aplicada deben analizarse desde una perspectiva que contemple a las otras disciplinas.*
- *Técnicas de comunicación: mesas redondas, etc.*
- *Trabajo de campo: sondeo de opinión, encuestas, etc.*

Esta propuesta acerca de la metodología y actividades respecto de la enseñanza no es más que un esbozo y a modo de ilustración, ya que se supone que una actividad no excluye la otra. Una consulta interdisciplinaria (al profesor de Biología, por ejemplo) puede hacerse mediante una encuesta y simultáneamente puede llevarse a cabo un sondeo de opinión o cualquier otra técnica adecuada.

En concordancia con lo dicho en el capítulo I, reitero que los temas de ética aplicada deben ser analizados desde una perspectiva que permita sentar las bases para una convivencia universal en lo social y político, respetando las diferencias, pero garantizando ciertos derechos como el de la preservación y mejor calidad de vida; la integridad física; la igualdad social y jurídica y las mismas oportunidades para el desarrollo de las potencialidades humanas. Esta perspectiva deberá ser fundamentada racionalmente.

III. PROPUESTAS DE CBC PARA LA EDUCACION POLIMODAL

¿QUE SE PROPONE PARA LA DISCIPLINA EN EL POLIMODAL? (bloques temáticos)

Aclaraciones

1) Subrayo “para” la disciplina, ya que en la Educación Polimodal es necesario que exista la materia Filosofía como tal y no bloques filosóficos o interdisciplinarios que puedan ser abordados desde otra materia. Además debe ser enseñada por un profesional de la filosofía o alguien que tenga una suficiente formación filosófica.

En el diario *La Prensa* apareció una entrevista a los Agregados de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada de Francia. Allí, una de las Agregadas –Catherine Mac-Lorin– comenta que Francia no ha quedado ajena al proceso de descentralización educativa que está llevándose a cabo en Europa y que en los últimos años se ha producido un avance de las carreras tecnológicas sobre las humanísticas. “Disciplinas tradicionales –agrega– como psicología, sociología e historia, han quedado desprovistas de salida laboral”. Siguiendo esta tendencia se han introducido materias tecnológicas en los liceos, aunque “paradójicamente la filosofía es una asignatura de peso en todos los bachilleratos, porque se considera que ninguna formación puede prescindir de una buena reflexión filosófica”.⁵

También hay que tener en cuenta que la filosofía no es una ciencia social, sino un tipo muy especial de conocimiento que fundamenta a las demás ciencias. La filosofía se pregunta no sólo acerca de las cuestiones filosóficas suscitadas por las ciencias sociales, sino también por las que surgen de las ciencias de la naturaleza, de las matemáticas, del conocimiento, del lenguaje, de los valores, de las acciones humanas, de la inteligencia artificial, de lo trascendente, de la realidad, etc. Por lo

⁵ “Para una sociedad tecnológica”, en: *La Prensa*, Buenos Aires, 27 de marzo de 1994.

tanto, circunscribirla al área de las ciencias sociales no es sólo restringir su ámbito, sino una notable equivocación.

2) Presentar la filosofía simplemente como historia es hacer doxografía, lo que además de aburrir a los alumnos no enseña a “filosofar”, sino a repetir. Pero presentarla como un conjunto de problemas descontextualizados de su marco histórico hace que preguntas y respuestas, que siempre nacen en un eje témporo-espacial, se vuelvan abstractas, de modo que el alumno no pueda comprender la línea de evolución del pensamiento ni tampoco el porqué del pensamiento presente. Por eso me inclino por el enfoque problemático histórico, dando especial énfasis al siglo XX, ya que los alumnos que se inserten en el nuevo sistema educativo, serán los jóvenes que asistan al cambio de milenio. Si la filosofía es la “conciencia de la época”, el estudio del presente no sólo los motivará, sino que los ayudará a comprender los problemas de su tiempo y lo que es muy importante, a ser críticos y, en consecuencia, protagonistas lúcidos de la historia que les toca vivir.

3) Los bloques de lo que denomino “Filosofía I” (Problemática histórica de la filosofía) responden a los capítulos VI a XI del libro de Guillermo A. Obiols: *Nuevo curso de lógica y filosofía* (Buenos Aires, Kapelusz, 1993), ya que considero que la estructura y tratamiento de la problemática histórico-filosófica tal como el autor la plantea constituye una propuesta innovadora; el libro es actualizado; debidamente probado por el resultado de cursos ya desarrollados; pensado en y desde nuestro país y para nuestros alumnos; con una serie de indicaciones pedagógicas y –lo que es muy importante– concebido desde un “paradigma didáctico”, porque incluye un número considerable de adecuadas actividades para el alumno, que sirven a la vez de guía de enseñanza para el profesor.

Esto –desde ya– no implica que el profesor deba seguir el mencionado libro, pero me parece un muy buen ejemplo de cómo se puede conjugar la parte histórica con la problemática filosófica surgida en cada momento y su proyección en la actualidad.

4) Incluyo lo que comúnmente se denomina como “Lógica y metodología de la ciencia” no como propedeútica, sino dentro de la filosofía del siglo XX, es decir, con un criterio cronológico, ya que si bien la lógica nace magistralmente con Aristóteles, la lógica contemporánea surge merced a los intentos de fundamentación de las matemáticas, retoma la lógica aristotélica, la matematiza y –en buena medida– la recrea.

5) En el bloque sobre “Cuestiones acerca de la acción humana y los valores” he seguido –con algunas modificaciones– lo planteado en el punto 10, “La vida moral y la reflexión ética”, del currículo español para el nivel secundario (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, “Currículo Oficial”, p. 38), por haberme parecido muy bien pensado, coincidente con mi propia opinión y coherente con el esquema general que propongo.

6) Si bien la propuesta puede parecer enciclopédica, he preferido ser explícita, para luego formular algunas flexibilizaciones, ya que los contenidos de una disciplina nunca se implementan en iguales situaciones. Los mismos tienen que adaptarse a escuelas de distinto nivel socio-económico, diversas regiones, con alumnos cuyos intereses y preocupaciones difieren y con profesores de heterogéneos criterios y formación.

Alternativas:

Filosofía I

Propuesta de máxima: todos los bloques tal como están presentados.

Propuesta de mínima: selección de temas dentro de cada bloque.

Filosofía II (siglo XX)

Propuesta de máxima: todos los bloques.

Propuesta de mínima: a) Cuestiones acerca del lenguaje; b) de la fundamentación de las ciencias empíricas (con algunos puntos de lógica matemática que se necesitan para la comprensión de este bloque como: formalización del lenguaje; nociones de verdad y validez; la lógica proposicional; variables y constantes; tablas de verdad; las leyes de la lógica proposicional); c) ética.

Propuestas intermedias:

1. Selección de temas dentro de cada bloque.
2. La propuesta de mínima, más uno o dos de los otros bloques.

7) Para la implementación de estos bloques se necesitará un año con una carga horaria de 4 horas semanales para Filosofía I y un año con una carga horaria de 5 horas semanales para Filosofía II, o bien tres años de tres horas semanales con la siguiente distribución: primer año, Filosofía I; segundo año, Filosofía II (exceptuando ética) y tercer año, ética.

Filosofía

Filosofía I (Problemática histórica de la filosofía)

I. ¿Qué es la filosofía?

El problema. Ciencia y filosofía. Ideología y filosofía. Los orígenes de la Filosofía. Los problemas de la filosofía y las disciplinas filosóficas. El sentido del estudio de la filosofía. La filosofía en la Argentina.

II. La realidad y su conocimiento en la filosofía griega antigua

El problema. Los comienzos de la filosofía. Mito y filosofía. Heráclito y Parméni-

des. El cambio y lo permanente. El atomismo. La filosofía en el siglo de Pericles: los sofistas y Sócrates. Aristóteles: el realismo. A modo de conclusión.

III. Un clásico problema metafísico en la filosofía medieval: ¿existe Dios?

El problema. El cristianismo y la cultura clásica. La patristica y la escolástica: la fe y la razón. La existencia de Dios. La mística. A modo de conclusión.

IV. El problema del conocimiento en la filosofía moderna

El problema. Ideas y sociedad en los comienzos de la modernidad. Descartes y el racionalismo. Hume y el empirismo. El idealismo en la filosofía moderna. Kant: el idealismo trascendental. A modo de conclusión.

V. Ética y filosofía política en los siglos XVIII y XIX

El problema. El siglo XVIII. La Ilustración. El romanticismo. La ética kantiana. El utilitarismo ético. A modo de conclusión.

VI. La filosofía de la historia y la cuestión del progreso en el siglo XIX

El problema. Economía, política y sociedad en el siglo XIX. La filosofía de Hegel. El marxismo y el materialismo histórico. Comte y el positivismo. Kierkegaard y la existencia. Nietzsche: la crítica radical de la cultura occidental. A modo de conclusión.

Filosofía II (Siglo XX)

VII. Cuestiones acerca del lenguaje

La semiótica. Sintaxis, semántica y pragmática. Función descriptiva, directiva, expresiva y operativa del lenguaje. Lenguaje natural y lenguaje artificial (técnico y formal).

Lenguaje y metalenguaje.

El significado. Significado y referencia. El lenguaje ambiguo, vago y emotivo. La definición. Falacias no formales.

La argumentación.

VIII. Cuestiones acerca de la fundamentación de la matemática

El nacimiento de la lógica matemática. Formalización del lenguaje. Nociones de verdad y validez. La lógica proposicional. Variables y constantes. Análisis semántico de las conectivas. Tablas de verdad. Razonamiento y forma de razonamiento. Enunciado y forma de enunciado. Las leyes de la lógica proposicional.

La lógica de predicados. Función proposicional y proposición. Los cuantificadores. Las proposiciones categóricas en la lógica clásica y su interpretación en la lógica de

predicados. Leyes de oposición simple. El cuadro tradicional de oposiciones en la lógica clásica y en la de predicados.

La lógica de clases y el silogismo.

IX. Cuestiones acerca de la fundamentación de las ciencias empíricas

Enfoques contemporáneos de la filosofía de la ciencia.

El conocimiento científico. Ciencias formales y ciencias fácticas. La concepción inductivista de la ciencia y las críticas a la inducción. El método hipotético deductivo.

Hipótesis. Ley y teoría. La observación científica. Explicación y predicción.

El progreso científico. Paradigmas y programas de investigación.

Ciencia, investigación y tecnología.

Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema.

X. Cuestiones acerca de la mente

Los fenómenos mentales. Relación entre fenómenos mentales y procesos cerebrales. Monismo. Dualismo. Funcionalismo. Eliminacionismo.

La inteligencia artificial. El problema respecto de si las máquinas son capaces de pensar. Habilidades y limitaciones de los robots.

XI. Cuestiones acerca de las acciones humanas y los valores.

Moral, ética y metaética.

Valores morales absolutos y relativos. Racionalidad y ética.

Autonomía y heteronomía moral. Normas éticas y moral pública y privada.

La autoridad y su legitimación. Justificación de las normas. Derechos, deberes y obligaciones.

Algunas teorías éticas contemporáneas: pragmatismo; existencialismo; ética de valores; análisis del lenguaje ético; ética discursiva o argumentativa; constructivismo.

Problemas morales. Principales problemas de nuestro tiempo (las relaciones ser humano-naturaleza; las aplicaciones de la tecnociencia en la salud; la determinación acerca de la vida (contracepción, aborto, eutanasia, manipulación genética); guerra y carrera armamentista, desigualdades Norte-Sur, violencia social, consumismo, marginalidad y discriminación, corrupción...)

Algunos proyectos éticos contemporáneos (derechos humanos, pacifismo, feminismo, ecologismo...).

XII. Modernidad y la posmodernidad en los finales del siglo XX

El proyecto de la modernidad: sus propósitos. Discusión sobre su realización.

El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío.

Ideas de la posmodernidad: la concepción de la historia; el fin de las ideologías; la

idea de progreso; el abandono del sentido de la tragedia; el fin de la razón; la negación de los proyectos de emancipación y de transformación de la realidad social; la muerte del sujeto; los cambios en la conciencia del tiempo.

¿Por qué se proponen los anteriores bloques temáticos aquí (Polimodal) y ahora (fines del siglo XX) para Filosofía?

Porque el alumno de 15, 16 y 17 años ya ha alcanzado el pensamiento hipotético-deductivo y por las razones puntualizadas en el punto 2) de las "Aclaraciones".

¿Para qué se proponen, con qué intención?

Estimo que la selección temática responde de una manera notable a los objetivos enunciados por la Ley Federal de Educación ya que:

a) La filosofía en general, pero de manera especial los bloques propuestos en "Problemática histórica de la filosofía" y "Ética" tienden a preparar al ciudadano para el uso responsable de la libertad, respetando el pluralismo con tolerancia y comprometiéndose con un cambio social que tienda a la consecución de derechos universales y a la consolidación de la democracia (incisos a y b del Art. 16 de la referida Ley).

b) Aunque los restantes bloques enfocados principalmente desde el área epistemológica también tienen que ver con los objetivos arriba puntualizados, apuntan especialmente a una reflexión crítica acerca de las ciencias empírico-naturales y sociales, y de la tecnología, para "desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten para el acceso a los sectores de producción y trabajo; a desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social y a favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores" (incisos c, d, e y f del Art. 16 de la referida Ley).

Por otra parte, la temática lógico-epistemológica y la de la filosofía práctica están íntimamente relacionadas no sólo por las razones apuntadas en la parte II bajo el título "¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico y ética?", sino también porque la competencia en el área cognoscitiva respecto de la problemática histórica de la filosofía, del análisis crítico del lenguaje y de la reflexión sobre la ciencia, tiene consecuencias en el plano de la acción.

¿Cómo abordar los bloques temáticos?

Con respecto a Filosofía I, estimo que en el citado libro de Obiols hay suficiente material acerca de la metodología a seguir, ya que incluye una selección de textos y un

buen número de actividades tendientes a desarrollar tanto aptitudes en el campo cognitivo como habilidades.

Además, la organización se presta para integrar conocimientos con Historia y llevar a la práctica la capacidad de análisis que el alumno habrá adquirido en “Pensamiento crítico”, propuesto en la EGB y que le servirá como un valioso instrumento en todo el Polimodal. Esto no sólo en lo que respecta al discurso filosófico, sino también a las argumentaciones dadas en las otras disciplinas, en el discurso político, publicitario, etc.

En lo que hace a Filosofía II, propongo primero las cuestiones acerca del lenguaje, ya que la temática constituyó un significativo aporte a la filosofía de esta época, sirve de propedéutica para los demás bloques y es una profundización y ampliación de lo visto en la EGB.

La problemática filosófica acerca del lenguaje se presta para integrar conocimientos con todas las disciplinas, pero especialmente con Lengua.

La lógica (bloque VIII) debe servir para que el alumno aprenda a formalizar el lenguaje ordinario y debe ser enseñada no sólo como mero cálculo de fórmulas vacías, sino aplicándola constantemente al lenguaje de la ciencia y al lenguaje ordinario. Este bloque puede ser integrado con conocimientos de matemáticas, lengua, computación y todo el lenguaje científico en general.

El bloque de filosofía de la ciencia (IX) viene concatenado con el de lenguaje (la ciencia es expresada en lenguaje) y el de lógica (la estructura proposicional de los trabajos científicos debe ser coherente).

Además de constituir un bloque adecuado para una vertebración horizontal con las otras disciplinas, debe ser aprovechado para que el alumno se dé cuenta de “las enseñanzas éticas que nos lega el conocimiento científico”. No se trata de una reflexión ética sobre los problemas morales que trae aparejado el avance de la tecnología —que es otra cuestión—, sino que tiene el sentido expuesto en mi ponencia titulada “Filosofía en el secundario: un espacio para reflexionar acerca de los otros tipos de conocimiento”, presentada en el VIº Congreso Nacional de Filosofía, celebrado en Río Cuarto (Córdoba) en noviembre de 1993, cuya parte pertinente transcribo:

Los conocimientos acerca de las ciencias fácticas deberán ser útiles para reflexionar filosóficamente acerca de lo que yo vengo llamando “las enseñanzas éticas que nos lega el conocimiento científico”, vinculadas no sólo con el área cognoscitiva, sino también con las actitudes en el campo socioafectivo.

1. La ciencia es crítica. No acepta nada dogmáticamente. Todo lo fundamenta y lo somete a criterios racionales y empíricos. Esto nos debe ayudar a formar el espíritu crítico.

2. La ciencia se equivoca. La verdad es contextual y no por eso es falsedad. La teoría de Ptolomero fue verdadera en su tiempo y en su contexto. Comprender esto nos debe llevar

a ser tolerantes con la perspectiva, el punto de vista, la opinión ajena y a no creernos dueños de la verdad. Ello es necesario para convivir en democracia.

3. La ciencia no se maneja con prejuicios, sino con juicios fundados, aunque sean provisionales y falibles. Esto nos debe enseñar a ser cautos para juzgar y para obrar y a tener una comprensión de las cosas de manera global. A no ser apresurados, sino mesurados, lo que hace a las normas de convivencia.

4. La ciencia opera con observación selectiva, buscando los datos que confirmen la hipótesis. El color de un cuerpo es irrelevante para la formulación de la caída libre, en tanto fue primordial para que Gregorio Mendel explicitara –según el color de las arvejas con que experimentaba– las leyes de la genética. Ello nos debe enseñar que lo que puede ser relevante en un contexto puede no serlo en otro.

5. La ciencia nos enseña a darnos cuenta de la importancia del trabajo comunitario, pues el avance científico –sobre todo en esta época– no es obra de genios solitarios, sino de comunidades científicas que trabajan mancomunadamente confrontando sus ideas con la realidad y con otras ideas.

Estas apreciaciones, que vengo sosteniendo desde hace mucho tiempo en mis cursos y charlas, se han visto corroboradas –con gran complacencia de mi parte– con las declaraciones formuladas por Jorge Wagensberg en el suplemento “Cultura y nación” del diario Clarín.

Jorge Wagensberg es físico y filósofo, discípulo de Ilya Prigogine. Es también Director del Museo de Ciencias de Barcelona y editor de libros de difusión científica (la colección “Metatemas”).

En una entrevista aparecida en el citado diario en su edición del 12 de agosto de 1993 titulada “La ciencia ante la nueva oleada de irracionalismo”, declara que lo alarma la oleada de irracionalismo que, como un fantasma, recorre el mundo. Y lo alarma porque, en la medida en que la gente se aleje del pensamiento científico, se aleja también de la posibilidad de vivir en democracia.

El periodista le pregunta qué tiene que ver una cosa con la otra y el entrevistado pone énfasis en que el método científico es uno de los pilares de la democracia y la tolerancia argumentando con los principios básicos del método científico:

‘Primero: la objetividad. Si alguien es objetivo comprende mucho mejor a una persona de otra ideología. Segundo: el mundo es inteligible, no hay que renunciar a comprender. Y entonces, uno no puede renunciar a entender a su vecino porque piensa diferente. Y tercero, no existen verdades absolutas y hay que estar dispuestos a cambiar. Cuando un político es más místico o artista hay que temblar. Las dictaduras están llenas de personajes que se creen en una misión divina. Por eso, no está mal que un político sea científico; que sea objetivo, que procure que las cosas sean inteligibles y que arbitre métodos para ver las consecuencias de sus decisiones. ¿Es mucho pedir?’.

El bloque sobre filosofía de la ciencia finaliza con: “Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema”, siguiendo el título del texto preparado por Ricardo V. Guarinoni y Ricardo A. Guibourg que constituye el módulo 5 de Introducción al co-

nocimiento científico (UBA XXI, Eudeba, 1988). El tema tiene estrecha relación con “computación”, “lógica” y con el bloque que sigue acerca de “filosofía de la mente” (X), que ha sido introducido, ya que, cuando se trata de enunciar cosas que interesan a los adolescentes de fin de siglo, surge inmediatamente en la lista la computadora. Sea por los video-juegos o por su uso en la educación, la electrónica se ha vuelto parte de sus vidas.

La aparición de computadoras electrónicas cada vez más perfeccionadas, sus capacidades y su “competitividad” con el ser humano han provocado una interminable controversia. La problemática ha llegado hasta tal punto que hay quienes se cuestionan si hay alguna diferencia fundamental entre un hombre y una máquina. Algunos afirman, incluso, que no aceptar que las máquinas piensen es un prejuicio cultural que otorga al hombre un lugar muy diferente en el universo.

La representación tradicional que el hombre tiene de sí mismo es incompatible con una concepción como la citada, así que constituye un tema de discusión qué lugar ocupan las computadoras; qué relación guarda la mente humana con el universo, pero básicamente, cuál es la naturaleza de la mente humana.

Esta nueva tecnología de efectos positivos muy grandes se convierte en algunos casos en un elemento alienante y se presta para preguntarse —entre otras— por cuestiones tales como: ¿puede el hombre “crear” inteligencia?; ¿pueden las máquinas superar al hombre?; ¿la inteligencia está relacionada con la creatividad o con la invención?; ¿qué relación hay entre inteligencia y emoción?; ¿qué es la mente?; ¿pueden sentir los robots?, que indudablemente son preguntas atractivas para los jóvenes.

Con respecto al bloque de ética (XI) reitero los conceptos vertidos en el primer capítulo y manifiesto por último estar de acuerdo con lo expresado en el documento presentado por Osvaldo Guariglia, cuando sostiene que la enseñanza de la ética debe partir de dos tesis: la primera: “una moral pública basada en una ética universalista”. La segunda: “la regulación puramente procedimental de las interacciones sociales mediante principios universales de justicia, que aseguren la igualdad de todos los miembros de la comunidad social y garanticen el goce de aquellas oportunidades mínimas, abiertas a todos, para que cada uno, a través de su propia formación y de la elaboración de sus capacidades físicas, emocionales y cognitivas, encuentre la vía de realización, libremente elegida”.

Por último, incluyo el bloque sobre modernidad y posmodernidad (XII) por ser una temática reveladora de la manera de ser y el modo de vida del adolescente y por prestarse para hacer un análisis de los rasgos de la posmodernidad a partir de la cotidianeidad.

IV. CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

Coherentemente con lo expuesto en los capítulos anteriores, propongo los siguientes bloques temáticos para la formación docente, sugiriendo en cada caso alguna bibliografía:

I. Cuestiones acerca del lenguaje

(Incluido Pensamiento crítico o Lógica del discurso argumentativo)

Semiótica. Características del signo. Ramas de la semiótica. La dimensión sintáctica, semántica y pragmática del lenguaje. Tipos de signos. Designado y denotado.

Lenguaje y metalenguaje. Los usos del lenguaje. El uso de las palabras generales. Ambigüedad y vaguedad.

Clases de lenguajes: lenguaje natural y lenguaje artificial (técnico y formal).

Funciones del lenguaje: la función descriptiva, directiva, expresiva y operativa. Los usos mixtos.

Dimensión locutoria, ilocutoria y perlocutoria del lenguaje.

El significado de las palabras. Significados de la palabra "significado". Significaciones neutrales, peyorativas y valorativas.

La definición. Propósitos, tipos y reglas de la definición.

La descripción.

La argumentación. Verdad y validez. Estructura de una argumentación. Razones que sostienen la conclusión. Indicadores de conclusión .

Argumentaciones o razonamientos deductivos, inductivos y analógicos. Sus características.

Contrargumentos; dilemas y contradilemas. Paradojas. La paradoja del mentiroso y sus variantes.

La argumentación y el contexto. Mensajes no-verbales.

Los diálogos.

Falacias formales. Falacias informales: ambigüedad; generalización inadecuada;

generalización apresurada; falta de pruebas; causa falsa; contra el hombre; apelación a la fuerza; a la piedad; por ignorancia; blanco o negro.

Criterios para analizar, evaluar y elaborar un discurso argumentativo.

Bibliografía sugerida:

AGNEW, Priscilla, *Critical Thinking Notes*, California, Bellwether Press Division.

BUNGE, Mario, compilador, *Antología semántica*, Buenos Aires, Nueva Visión.

CARRIÓ, Genaro, *Notas sobre derecho y lenguaje*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot.

COPI, Irving, *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, EUDEBA.

FOGELIN, Robert, *Understanding Arguments. A Introduction to Informal Logic*, Harcourt Brace Jovanovich, Publisher.

HAACK, Susan, *Filosofía de las lógicas*, Madrid, Cátedra.

GUIBOURG, R. y otros, *Introducción al conocimiento científico*, Buenos Aires, EUDEBA.

HOSPERS, John, *Introducción al análisis filosófico*, Madrid, Alianza Editorial.

JASON, Gary, *Clear Thinking. A Invitation to Logic*, Boston, Jones and Bartlett Publisher.

LOPRETE, Carlos A., *El lenguaje oral*, Buenos Aires, Plus Ultra.

MORRIS, Charles, *Signo, lenguaje y conducta*, Buenos Aires, Losada.

PIZARRO, Fina, *Aprender a razonar*, Madrid, Alhambra.

SIMPSON, Tomás M., *Formas lógicas, realidad y significado*, Bs. As., EUDEBA.

SIMPSON, Tomás M., compilador, *Semántica filosófica: problemas y discusiones*, Buenos Aires, Siglo XXI.

TOULMIN, Stephen E., *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.

WALTON, Douglas N., *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge University Press.

II. Cuestiones acerca de la fundamentación de la matemática (Lógica formal)

Lógica. Metalógica. Filosofía de la lógica.

Lógica clásica: Los principios lógicos. El concepto: extensión y comprensión. El árbol de Porfirio. El juicio. Sus elementos. Clasificación de los juicios. Los juicios o proposiciones clásicas. Proposiciones categóricas y clases. Distribución de sus términos. Contenido existencial. El razonamiento. Inferencias inmediatas por conversión, oposición, obversión y contraposición. La teoría silogística. Los diagramas de Venn como método de decisión.

Lógica matemática. La formalización del lenguaje. El lenguaje de la lógica proposicional: variables, constantes y signos de puntuación. El método de las tablas de ver-

dad. Tautología, contradicción e indeterminación. Leyes de la lógica proposicional. El condicional asociado. La deducción natural. Formas normales booleanas.

Lógica cuantificacional o de predicados. La necesidad de considerar la estructura interna de la proposición. Simbolizaciones. Leyes de oposición simple. Interpretación del cuadro tradicional de oposiciones a la luz de la lógica de predicados. Método de la deducción natural. Método de reducción al absurdo.

El cálculo de clases. Funciones proposicionales y clases. Pertenencia, inclusión, complemento, unión, intersección, identidad. La clase universal y la clase nula. Definiciones y teoremas.

Lógica de la identidad. Leyes de la lógica de identidad. Teoremas básicos. Descripciones.

Lógica de relaciones. El concepto de relación y de par ordenado. Referente, relato, alcance, rango y universo de discurso de una relación. Dominio, condominio y campo. Operaciones entre relaciones. Propiedades de la relación. Tipos de relaciones.

Sistemas deductivos. Sistemas deductivos formales. Atributos de los sistemas deductivos: consistencia, completitud e independencia. Sistemas lógicos.

Bibliografía sugerida:

AGAZZI, Evandro, La lógica simbólica, Barcelona, Herder.

BLANCHÉ, Robert, Introducción a la lógica contemporánea, Buenos Aires, Lohlé.

BOCHENSKI, J. M., Historia de la lógica, Madrid, Gredos.

COPI, Irving, Introducción a la lógica, Buenos Aires, Eudeba.

COPI, Irving, Lógica simbólica, México, CECOSA.

DALLA CHIARA SCABIA, María Luisa, Lógica, Barcelona, Labor.

DEAÑO, Alfredo, Introducción a la lógica formal, Madrid, Alianza.

ECHAVE, Delia, T. y otros, Lógica, proposición y norma, Buenos Aires, Astrea.

FERRATER MORA, J. y Leblanc, H., Lógica matemática, México, Fondo de Cultura Económica.

GARRIDO, Manuel, Lógica, Madrid, Tecnos.

GIANELLA DE SALAMA, Alicia, Lógica simbólica y elementos de metodología de la ciencia, Buenos Aires, El Ateneo.

HAACK, Susan, Filosofía de las lógicas, Madrid, Cátedra.

KNEALE, M. y W., El desarrollo de la lógica, Madrid, Tecnos.

MATES, Benson, Lógica matemática elemental, Madrid, Tecnos.

QUINE, Willard van Orman, Los métodos de la lógica, Barcelona, Ariel.

QUINE, Willard van Orman, El sentido de la nueva lógica, Buenos Aires, Nueva Visión.

RUSSELL, Bertrand, Introducción a la filosofía matemática, Madrid, Aguilar.

III. Cuestiones acerca de la fundamentación de las ciencias empíricas (Filosofía de la ciencia)

Ciencia y metaciencia.

Ciencias formales y fácticas (de la naturaleza y sociales). Caracterización de las ciencias fácticas.

Ciencia, investigación y tecnología.

La hipótesis: aspectos lógicos, metodológicos y epistemológicos.

La ley científica. Diversos tipos de leyes. Su valor explicativo.

La teoría. Construcción y validez.

La observación científica. Percepción y teoría.

Explicación y predicción. Modelos de explicación: deductiva, probabilística, teleológica, genética.

Críticas a la inducción. El método hipotético deductivo.

Popper y la lógica de la investigación científica. El falsacionismo.

Khun y el progreso científico. Ciencia normal. Paradigma. Revolución científica. La comunidad científica.

Lakatos y la metodología de los programas de investigación.

La problemática de las ciencias sociales.

Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema.

Bibliografía sugerida:

BROWN, Harold I., *La nueva filosofía de la ciencia*, Madrid, Tecnos.

BUNGE, Mario, *La investigación científica*, Barcelona, Ariel.

CHALMERS, Alan F., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, Siglo XXI.

GAETA, R. y ROBLES, N. (compiladores), *Nociones de epistemología*, Buenos Aires, EUDEBA.

GUARINONI, Ricardo V. y GUIBOURD, Ricardo A., "Nuevos enfoques metodológicos: ciencia, cibernética y sistema", en: *Introducción al conocimiento científico, módulo N° 5*, UBA XXI, Buenos Aires, EUDEBA.

HEMPEL, Carl, *La filosofía de la ciencia natural*, Madrid, Alianza.

HEMPEL, Carl, *La explicación científica*, Buenos Aires, Paidós.

KHUN, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica

KHUN, Thomas, *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*, México, Paidós

LAKATOS, Imre, *Metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza.

- POPPER, Karl, *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.
- POPPER, Karl, *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós.
- RUSSELL HANSON, Norwood, *Patrones del descubrimiento. Observación y explicación*, Madrid, Alianza.
- SHUSTER, Félix Gustavo, *El método en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- SUPPE, Frederick, *La estructura de las teorías científicas*, Madrid, Editora Nacional.
- VON WRIGHT, Henrik, *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza.

IV. Cuestiones acerca de la mente (Filosofía de la mente)

Los fenómenos mentales. Relación entre fenómenos mentales y procesos cerebrales.

Propuestas realistas: a) dualismos: interaccionismo psicofísico; epifenomenalismo; paralelismo psicofísico; animismo; autonomismo psicofísico. b) Monismos: monismo neutral o teoría del doble aspecto; monismos no neutrales; panpsiquismo o panmentalismo; materialismo psicofísico; conductismo lógico o filosófico; materialismo del estado central; modelos computacionales de la mente y teorías de la inteligencia artificial. c) Funcionalismo.

Propuestas antirrealistas: a) instrumentalismo; b) eliminacionismo.

Bibliografía sugerida:

- BECHTEL, William, *Filosofía de la mente*, Madrid, Tecnos.
- BUNGE, Mario, *El problema mente-cerebro*, Madrid, Tecnos.
- CAMPBELL, Keith, *Cuerpo y mente*, México, UNAM.
- CHURCHLAND, Paul, *Materia y conciencia. Introducción contemporánea a la filosofía de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- HOFSTADTER, D. y DENNETT, D., *El ojo de la mente*, Buenos Aires Sudamericana.
- HOSPERS, John, "Mente y cuerpo", en: *Introducción al análisis filosófico*, Madrid, Alianza.
- PUTNAM, Hilary, *Representación y realidad*, Barcelona, Gedisa.
- RORTY, Ricardo, *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- SEARLE, John, *Mentes, cerebros y ciencia*, Madrid, Cátedra.
- TÜRING, A., PUTNAM, H. y DAVIDSON, *Mentes y máquinas*, Madrid, Cátedra.

V. Cuestiones acerca de las acciones humanas y los valores (Ética)

El objeto de la ética. El ámbito de la ética. Distinción entre problemas morales, ética y metaética. Caracterización de lo moral. Moral y moralidad. Responsabilidad moral, determinismo y libertad.

Teorías éticas contemporáneas. Pragmatismo; existencialismo; ética de valores; análisis del lenguaje ético; ética discursiva o argumentativa; constructivismo.

El razonamiento moral. Acciones morales y razonamiento moral. Los juicios morales. Estructura del juicio moral. Juicios de hecho y juicios de valor. La falacia naturalista.

Racionalidad y razonabilidad. Naturalismo y racionalismo en Ética.

La obligatoriedad moral. El conflicto entre el deseo y el deber. Teorías de la obligación moral. Teorías deontológicas y teleológicas. Lo bueno moral. Autonomía y heteronomía. El relativismo ético.

Democracia y ética. El ethos democrático: telos, valor, virtud. Una teoría de los derechos humanos. Autonomía y solidaridad.

Ética aplicada.

Bibliografía sugerida:

APEL, Karl, Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia, Buenos Aires, Almagesto.

BILBENY, Norbert, Aproximación a la ética, Barcelona, Ariel.

CAMPS, Victoria, Virtudes públicas, Madrid, Espasa-Calpe.

CAMPS, Victoria (coordinadora y directora), Historia de la ética, Barcelona, Crítica.

FARREL, Martín, La ética del aborto y la eutanasia, Buenos Aires, Abeledo-Perrot.

FERRATER Mora, J. y COHN P., Ética aplicada. Del aborto a la violencia, Madrid, Alianza.

FULLAT, O. y FERRER, G., La moral como problema, Barcelona, Vicens-Vives.

FULLAT, O. y GOMIS, C., El hombre, un animal ético, Barcelona, Ed. Vicens-Vives.

FULLAT, O. y MELICH, J., Los sistemas morales, Barcelona, Vicens-Vives.

GUARIGLIA, Osvaldo, Ideología, verdad y legitimación, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GUATTARI, Félix, Las tres ecologías, Madrid, Pre-textos.

HABERMAS, Jürgen, Escritos sobre moral y eticidad, Barcelona, Paidós.

HABERMAS, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa, Buenos Aires, Taurus.

HOSPERS, John, La conducta humana, Madrid, Tecnos.

HUDSON, W. D., La filosofía moral contemporánea, Madrid, Alianza.

MUGUERZA, Javier, La razón sin esperanza, Madrid, Taurus.

NINO, Carlos, Ética y derechos humanos, Buenos Aires, Paidós.

RAWLS, John, *Una teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
 SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Ética*, México, Grijalbo.
 VON WRIGTH, Georg, "Ciencia y razón", en: *Ética y Ciencia*, Año II, Nº 2.
 WELLMAN, Carl, *Morales y éticas*, Madrid, Tecnos.

VI. Modernidad y posmodernidad en los finales del siglo XX

Ideas de la modernidad. Posibilidad de acceder a la realidad por medio de la razón. Autolegitimación racional. Optimismo ante el progreso científico, político y social. Los proyectos de emancipación. La unidad de la historia universal. Las teorías éticas universalistas de fundamentación racional.

La ruptura con la modernidad.

El debate modernidad-posmodernidad. Críticas al paradigma de la racionalidad moderna. Crisis de legitimación en los ámbitos científico, político y social. El ocaso de las utopías. El fin de la Historia. Universalismos vs. particularismos. El fin de la Filosofía y "la tarea de pensar".

Bibliografía sugerida:

CASULLO, Nicolás, compilador, *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Puntosur.
 FOSTER, H., HABERMAS, J. y otros, *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós.
 JAMESON, Fredric, *Ensayos sobre el posmodernismo*, Buenos Aires, Imago Mundi.
 LYOTARD, Jean F., *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.
 LYOTARD, Jean F., *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
 VATTIMO, Gianni, *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
 VATTIMO, Gianni y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos.

En lo que respecta a problemática histórica de la filosofía estimo innecesario formular bloques temáticos de contenidos para la formación docente, puesto que la historia de la filosofía constituye la parte vertebral de la formación básica de cualquier plan de estudio. Para rastrear la temática puede tomarse como guía una buena Historia de la Filosofía crítica y la lectura de fuentes y comentarios.

Por ello, para esta cuestión sólo me limitaré a sugerir alguna bibliografía que a mi juicio trata la temática desde una perspectiva crítica, ya que, como dice B. Russell: "El examen de la historia de la filosofía puede abordarse de dos maneras distintas. O bien el estudio es de carácter puramente expositivo, dando a conocer lo que dijo este o aquel hombre y cómo fue influido tal o cual otro, o bien puede com-

*binarse la exposición con cierta dosis de discurso crítico, con el fin de mostrar cómo procede la discusión filosófica”.*⁶

BERMUDO, J. M., director, Los filósofos y sus filosofías, Barcelona, Vicens-Vives.

MAGEE, Bryan (redactor), Los grandes filósofos, Madrid, Cátedra.

O’CONNOR, D. J., compilador, Historia crítica de la filosofía occidental, Barcelona, Paidós (siete tomos).

RUSSELL, Bertrand, Historia de la filosofía occidental, Madrid, Aguilar (tomo I de Obras Completas).

RUSSELL, Bertrand, La sabiduría de Occidente, Madrid, Aguilar (tomo I de Obras Completas).

Asimismo consigno dos antologías y un texto, cuyos autores son docentes especializados en didáctica de la filosofía en nuestro país, que estimo pueden ser muy útiles para Problemática histórica de la filosofía:

BACH, Ana M. e INTAGLIATA, Vilma S., Filosofía. Fuentes y actividades, Buenos Aires, Ediciones Esenciales (tomos I y II).

FRASSINETI DE GALLO, M. y AGUIRRE DE MARTÍNEZ, E., Antología. Filosofía viva, Buenos Aires, A-Z Editora.

OBIOLS, Guillermo, Problemas filosóficos. Antología básica de filosofía, Buenos Aires, Hachette.

⁶ Russell, Bertrand, *La sabiduría de Occidente*, en: *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 1973, tomo I, p. 716.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Actas del Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, 1987, Córdoba (Argentina).*
- Actas de las I Jornadas Nacionales de Filosofía y II Congreso de la Asociación Filosófica de la República Argentina, 1993, Temas actuales de filosofía, ed. Universidad Nacional de Salta y Comisión Bicameral Examinadora de Obras de Autores Salteños.*
- AGNEW, Priscilla, 1992, *Critical Thinking Notes*, Bellwether Press Division.
- BERMUDO, J. M., director, 1983, *Los filósofos y sus filosofías*, Barcelona, Vicens-Vives.
- BOCHENSKI, I. M., 1976, *Historia de la lógica formal*, Madrid, Gredos.
- CAMPS, Victoria, coordinadora y directora, 1989, *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica.
- Ministerio de Cultura y Educación de España, *Currículo Oficial, "Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*, enviado a los consultores de este trabajo.
- FERRATER MORA, José, 1990, *Diccionario de filosofía*, 1990, Barcelona, Alianza, última edición.
- GUARIGLIA, Osvaldo, 1993, *Ideología, verdad y legitimación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HAACK, Susan, 1982, *Filosofía de las lógicas*, Madrid, Cátedra.
- HACKING, Ian, 1985, *Revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- KNEALE, M. y W., 1980, *El desarrollo de la lógica*, Madrid, Tecnos.
- Ley Federal de Educación y demás documentación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.*
- LIPMAN, Matthew y otros, 1992, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- OBIOLS, Guillermo y FRASSINETI, M., 1991, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z Editora.
- OBIOLS, Guillermo, 1993, *Nuevo curso de lógica y filosofía*, Buenos Aires, Kapelusz.

OBIOLS, G. y RABOSI, E. (compiladores), 1993, La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

PASSMORE, 1981, 100 años de filosofía, Madrid, Alianza.

RABOSI, Eduardo, "La filosofía y las Facultades (de Filosofía). Dos modelos vigentes y un modelo deseable", ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Filosofía, La Plata, 24 al 28 de noviembre de 1986.

RIVADULLA RODRÍGUEZ, Andrés, 1986, Filosofía actual de la ciencia, Madrid, Tecnos.

RORTY, R. y otros, compiladores, 1990, La filosofía en la historia, Barcelona, Paidós.

RUSSELL, Bertrand, 1973, La sabiduría de Occidente, Madrid, Aguilar (tomo I de Obras Completas).

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

En la gran mayoría de los casos se realizaron entrevistas a fin de intercambiar opiniones, con colegas del trabajo mientras se lo elaboraba. A algunas personas que están fuera del ámbito profesional de la filosofía se cursó nota solicitando opinión por escrito. En virtud de que esto fue en la fase final del trabajo –a fin de entregar un ejemplar completo del mismo– sólo se recibió la contestación del señor director de la revista Claves, estando a la espera de las restantes.

Para la elaboración del presente documento se han realizado las siguientes consultas:

A profesionales de filosofía

AUSTERLITZ, María Fernanda. Profesora de Filosofía en distintos colegios secundarios de Salta, Capital. Coordinadora de las Jornadas de Actualización Curricular de Filosofía convocadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, llevadas a cabo en diciembre de 1993, quien además ha colaborado en la realización de este trabajo.

ALBESA, Graciela. Docente de la UNSa. y de colegios secundarios y terciarios de Salta, dedicada a temas de Lógica y de Metodología de la Ciencia.

BARGARDI DE ARROYO, Daniela. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía de la Ciencia y Metodología.

CARRIQUE, Violeta. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas Filosofía y Epistemología de la Historia; de Ética y Ética Aplicada y Teoría del Género, quien asesoró acerca de los bloques de Ética.

CORNEJO DE LARRÁN, María Raquel. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Gnoseología y de Antropología Filosófica.

COURREGES, Pablo Guillermo. Ex director de Enseñanza Media de la provincia de Salta. Ex-director del Colegio Secundario de Aguaray (Pcia. de Salta). Docente de Filosofía en diversos establecimientos.

FERNÁNDEZ ACEVEDO, Yolanda. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía del Lenguaje; Ciencia Cognitiva y Epistemología Genética.

HERRERO, Félix. Profesor en Filosofía y Prof. en Pedagogía. Asesor pedagógico en el Instituto Secundario "San Alfonso". Ex profesor de la UNSa.

MANZUR, Analía. Docente de la UNSa. y de la Universidad Católica de Salta. Vicedirectora del Colegio Secundario "América Latina", dedicada a temas de Filosofía Medieval y Teoría de la Argumentación.

PALACIOS, María Julia. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía y Epistemología de la Historia; Epistemología de las Ciencias Sociales y Teoría del Género.

PERCELLO, María Rosa. Docente regular de la UNSa., profesora de Ética en el Instituto de Enseñanza Media de la UNSa. y de Filosofía y Lógica en colegios secundarios y terciarios. Dedicada a temas sobre Didáctica de la Filosofía.

REGALADO GÓMEZ, Heliodoro. Director del Colegio Secundario "Dr. Arturo Illia". Docente regular de Filosofía de la Universidad Nacional de Jujuy y de colegios secundarios de la Provincia de Salta. Realizó la traducción del italiano del documento de la R.A.I.

SANTILLÁN, Miguel Angel. Docente regular de la UNSa., dedicado a temas de Lógica Formal e Informal y de Metodología de la Ciencia. Ex profesor en el nivel secundario.

SARAVIA, Hugo O. Docente regular de la UNSa., dedicado a temas de Gnoseología; Ontología; Filosofía de la Mente y Filosofía del Lenguaje, quien realizó sugerencias acerca de la estructuración de los bloques sobre filosofía actual; asesoró acerca de Filosofía de la Mente y revisó la traducción del inglés sobre "Pensamiento crítico".

SIMESÉN DE BIELKE, Ana Silvia. Docente regular de la UNSa., dedicada a temas de Filosofía Moderna y de Filosofía Contemporánea.

A otras personas

AMADO DE ORNAS, Sara. Maestra Normal Nacional. Ex secretaria técnica del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta.

FAJRE, Cristina. Profesora de Letras. Decana de la Facultad de Humanidades de la UNSa. Ex docente de Lengua del Instituto de Educación Media de la UNSa., con aplicación de programas pilotos sobre Análisis del Discurso.

GONZÁLEZ, Pedro. Director de la revista cultural mensual Claves, en la que se publican regularmente artículos de filosofía.

Aclaración:

Este documento fue expuesto en una reunión con los profesores de Filosofía del secundario (estatal y privado) de la Capital de la provincia de Salta, llevada a cabo el día 12 de mayo de 1994. En virtud del interés demostrado por los mismos, quedó constituida una comisión para tratar la temática de la enseñanza de la filosofía, a partir de la profundización de la presente propuesta.

En dicha reunión se contó con la presencia de la supervisora técnica, profesora en Filosofía Betty Torino. Agradezco a la supervisora citada, a la supervisora general de Enseñanza Media Prof. Amalia Ugarte de Trogliero y a la secretaria técnica de la Dirección de Enseñanza Media de la Provincia de Salta, Prof. Nilda Gasser, la buena disposición puesta de manifiesto con respecto al suministro de datos para la elaboración del diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Salta y para la organización de la mencionada reunión.

Producción gráfica a cargo de la Dirección General de Investigación y Desarrollo.

Coordinación: Unidad Técnica de Publicaciones de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

Armado: Silvana Ferraro.

Diseño de tapa: Juan Pablo Fernández.