

Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía

Métodos y procedimientos

Miguel Angel Gómez Mendoza

MAGISTERIO

Colección Didácticas

**Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía:
Métodos y procedimiento**

Autor:

© Miguel Angel Gómez Mendoza

Libro ISBN 958-20-0788-5

Primera edición: 2005.

© COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO
Cra 21 No. 37-24 PBX: 2884818
Bogotá, D.C. Colombia
www.magisterio.com.co

Dirección General
Alfredo Ayarza Bastidas

Dirección Editorial
Patricia Sánchez

Composición
Arte Joven
Cel. 300 2077723
Bogotá, D.C. Colombia

Impresión: CARGRAPHICS

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte,
por ningún medio impreso o de reproducción
sin permiso escrito del editor.

Contenido

Presentación	7
Capítulo 1	
La disertación y la didáctica en la enseñanza de la filosofía	11
La disertación filosófica	11
La disertación en el marco de la enseñanza de la filosofía	17
La didáctica de la filosofía	18
¿Didáctica de la filosofía o didáctica filosófica?	20
Capítulo 2	
Métodos para la disertación filosófica	23
Método I. La realización de una disertación a través de un ejemplo: el trabajo	23
Método II. El ejercicio de la disertación filosófica	31
Método III. Metodología de la disertación	42
Método IV. Normas para realizar y evaluar una disertación ...	48
Método V. Saber hacer una disertación: consideraciones metodológicas	54
Capítulo 3	
Disertaciones	67
Disertación I: La educación	67
Disertación II: "La función crítica de la filosofía: ¿la filosofía previene contra la ilusión?"	76
Capítulo 4	
Conceptos, nociones, autores y temas para la disertación en la enseñanza de la filosofía	81
Conceptos y nociones	81
Los autores	82
Los temas y referencias	84
El aporte de la disertación	86
Bibliografía	93

Presentación

Este libro expone un conjunto de consideraciones conceptuales y metodológicas sobre la disertación en el marco de una didáctica de la filosofía, es decir de una disciplina, la filosofía, objeto de una enseñanza escolarizada. También, pretende ser de alguna manera, un libro de texto o si se quiere un manual a disposición de los profesores de filosofía. Es decir, un libro guía definido como:

un modelo al que se adscriben todos los que se anuncian como manual, curso, programa, método o simplemente libro (de). Este tipo de manual se caracteriza por constituir el texto que ha de seguir el maestro, en sus contenidos, en su proceso y hasta en sus orientaciones didácticas, para desarrollar toda la actividad docente. (Escolano, 2000:444).

Ahora bien, cuando nos referimos a la posibilidad de una didáctica de la disciplina llamada filosofía, estamos frente a un asunto de vieja data en la *disputatio* filosófica. Basta recordar aquí, cómo enseñar filosofía supone plantear el reto kantiano, que establece la equivalencia entre enseñar filosofía y hacer filosofía, y si eso es así, la didáctica de la filosofía puede y debe ser ella misma un problema filosófico para ser admitida en la república de los filósofos profesionales, que por cierto muy a menudo desprecian este tipo de elaboraciones como algo ajeno y extraño a la filosofía. Ya lo decía Hegel en el año 1812 cuando escribió un informe pedagógico denominado: "Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios. Un informe privado para el consejero escolar superior del Reino de Baviera Inmanuel Niethmamer" y anotaba en lo referente al método:

En general se distingue un sistema filosófico con sus ciencias particulares y el filosofar mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenidos; esto significa

más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc, se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo, el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc, el contenido. (Hegel, 1998:139)

La estructura o "arquitectónica" de este escrito se supone consecuente con los planteamientos que inician esta presentación, y para mantener el equilibrio y la complementariedad entre lo conceptual y lo procedimental el lector encontrará cuatro grandes apartados o capítulos.

El primero, ofrece una aproximación a la pregunta de si es posible una didáctica de la filosofía que incluya a la disertación como uno de sus procedimientos o herramientas esenciales. Este se ocupa entonces de un producto por excelencia de la tradición francesa de la enseñanza de la filosofía escolar; la disertación, a través de preguntas como: ¿qué es? ¿cuál es su lugar y función en una didáctica de la filosofía o en la crítica de la razón didáctica?.

El segundo, tiene el propósito de contribuir a los aspectos procedimentales o metodológicos, y de evaluación de la disertación. En otras palabras, de su saber hacer en la enseñanza de la filosofía por parte de los estudiantes, alumnos y profesores que se ocupan de esta disciplina en la educación secundaria. Es posible extender esta intención a los ámbitos de la educación universitaria, en particular para los cursos de filosofía y humanidades de orientación filosófica que se ofrecen en los primeros semestres. Esta parte, tiene una solución de continuidad con la primera, pues se parte de la premisa sugerida por Durkheim, según la cual la educación y la pedagogía, y la enseñanza de la filosofía en los marcos de la institucionalidad de la escuela o de la escolaridad, son actividades o acciones "teórico-prácticas".

Así entonces, se ha considerado igualmente útil introducir un tercer apartado que muestra dos ejemplos con sus respectivos temas: la Educación y La función crítica de la filosofía, con el ánimo de ilustrar sobre sus componentes conceptuales, sus criterios de elaboración y evaluación. Por último, se ha considerado prudente y quizás muy útil, cerrar

este libro con un cuarto apartado que relaciona en el marco de un programa de filosofía, las nociones, los autores y temas que podrían convertirse en temas de disertación, todo ello con base en la rica tradición de la escolaridad francesa sobre el asunto.

Finalmente, agradezco a la Universidad Tecnológica de Pereira que me ha brindado las condiciones necesarias para la elaboración de este trabajo, a la Cooperativa Editorial Magisterio por apoyar la publicación de este libro que pretende también ser aporte a los desarrollos de la didáctica de las disciplinas en nuestro país.

Capítulo I

La disertación y la didáctica¹ en la enseñanza de la Filosofía

La disertación filosófica

En la enseñanza de la filosofía ha gozado siempre de un merecido prestigio la prueba de la disertación, de forma especial en el bachillerato francés: la disertación constituye un instrumento poderoso para desarrollar la capacidad de reflexión de los alumnos, así como para evaluar el nivel de esa capacidad. Existe ya una buena bibliografía² al respecto, aunque quizá no se le haya prestado tanta atención como al

1 Para desarrollos más detallados de la didáctica de la filosofía, remito al lector a mi libro *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Editorial Pairo-Universidad tecnológica de Pereira, 2003, donde se abordan, entre otros aspectos, la supuesta antinomia entre enseñar a filosofar y enseñar filosofía. Por ahora digamos, que ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de *aprender a filosofar* se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de *aprender filosofía*. En ese libro intentamos defender y argumentar la idea según la cual, la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica. Esta tesis que afirma la posibilidad de la enseñanza y aprendizaje filosófico, está acompañada de una serie de interrogantes acerca de la naturaleza singular de la didáctica de lo filosófico: ¿qué se enseña en filosofía: a filosofar, filosofías, la filosofía...? Y en otro orden de cosas: ¿enseñar filosofía es un arte personal de cada uno, una técnica neutral universalizable o una ciencia psicopedagógica válida para todo profesor de filosofía? ¿Hay una metodología y una didáctica única en la enseñanza de la filosofía o más bien la misma actividad propia de la clase de filosofía exige adoptar un cierto pluralismo y eclecticismo metodológico? ¿Qué características tiene una transición, si ella existe, entre la filosofía producida por los filósofos y la filosofía enseñada por los profesores?

2 Al respecto remitimos al lector al aparato bibliográfico de este libro.

comentario de texto. Ya es clásico el papel que esta prueba desempeña en el bachillerato internacional, con unos criterios de elaboración y corrección muy sugerentes.

En la enseñanza secundaria francesa³, la disertación constituye una de las tres posibilidades propuestas a los candidatos al examen de bachillerato Baccalauréat⁴ en la prueba de filosofía; ella está en el centro de las preocupaciones tanto de profesores como de estudiantes, es en un gran número de disciplinas, una prueba mayor de exámenes y de concursos universitarios. (Leselbaum, Sarvonat: 1983; Peña Ruiz: 1986; Raffin et als:1994 ; Bergeron,1999). Conviene entonces precisar qué se entiende por disertación.

El diccionario francés *Le Robert* define de esta manera disertar: *desarrollar ampliamente un tema de manera aburrida*. Para evitar la connotación negativa que el nombre disertación debe a esta denotación del verbo disertar, algunos prefieren hablar de *composition française* (Bergeron, Borrut, Kerbrat, Santerre, 1999:4-5).

Hacer una disertación o componer una disertación, debe ser lo contrario de disertar: no es esparcir lugares comunes sino articular los argu-

-
- 3 La tradición, el prestigio y el refinamiento metodológico y de evaluación que goza la disertación no han estado exentos de críticas y objeciones en las intensas y apasionantes discusiones sobre la educación y la escuela que caracterizan a la sociedad francesa. Al respecto se puede confrontar el Capítulo III de mi libro "Introducción a la didáctica de la filosofía", en donde se analiza la relación enseñar filosofía y aprendizaje filosófico a partir de las obras del francés Michel Tozzi y su equipo. En este contexto, entre otros aspectos, se someten a crítica las limitaciones y consecuencias de focalizar u hegemonizar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía académica sobre un texto (la disertación), descuidando otras formas de leer, escribir y discutir filosóficamente.
- 4 También la disertación ha sido sometida a la prueba de la investigación pedagógica. Al respecto es instructiva la obra del Equipo de investigación en didáctica de la filosofía del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia (INRP) *La dissertation philosophique. La didactique à l'oeuvre*. Hachette. Education. Paris. 1994, coordinado por Françoise Raffin. En ella se analizan los obstáculos que enfrentan los alumnos cuando se les pide pensar por ellos mismos. También se estudia la producción escrita, es decir, las disertaciones de los alumnos en el contexto de una didáctica reflexiva de la filosofía. También la indagación de Leselbaum, N.; Sarvonat, M.(1983). *La lecture des textes philosophiques en classe terminale. Présentation et analyse des pratiques différentes*. En : *Revue Française de Pédagogie*. Número 64. Julio-Agosto-Septiembre. Paris. p. 35-47, analiza la producción escrita de los alumnos.

mentos, referirse no a las opiniones o prejuicios previos sino a los textos leídos atentamente. ¿Se debe saber grandes cosas para disertar sobre el saber? No, gracias a un buen conocimiento de las obras del programa -y del método aconsejado en este libro- se puede hacer una buena disertación.

Ahora bien, en el ámbito español de la enseñanza de la filosofía, Cifuentes (1997:98-99) considera la disertación o composición filosófica como un recurso didáctico en la enseñanza de esta disciplina. La define como un tipo de ejercicio filosófico. La diferencia entre disertación y composición estriba únicamente en el grado de extensión y profundidad que se da en la disertación que, además, posee una técnica de aplicación mucho más elaborada, sobre todo en el sistema educativo francés. En cambio, en España y en general en el ámbito hispanoamericano, la composición filosófica está cercana al concepto de ensayo filosófico.

La disertación, está asociada, según Cifuentes (1997), a las reglas metodológicas que deben guiar la elaboración de una disertación. Estas se basan en la claridad del planteamiento con todas las definiciones e implicaciones de los términos utilizados en la exposición de las teorías que abordan el problema y la conclusión de las posibles soluciones al tema tratado.

Se afirma con frecuencia que el estudiante de filosofía, y el de cualquier asignatura, necesita cada vez más orden, rigor y claridad en la exposición escrita de sus ideas. La disertación se revela entonces como un instrumento didáctico de gran valor analítico y sintético que debería ser utilizado con mayor frecuencia y rigurosidad en nuestros sistemas educativos. Con la disertación se pretende comprobar el índice de comprensión y creación filosófica que se produce en el estudiante o alumno, porque en ella se encuentran de un modo sintético los elementos básicos de la labor de creación filosófica.

Para los autores españoles Víctor Santiuste y Francisco Gómez de Velasco (1984:120, 129), la disertación se inscribe en el marco de la *lección de filosofía*. Descrita ésta como un intervalo de tiempo alrededor de una hora de duración durante la cual el profesor, en una clase, trata toda o una parte de una cuestión que pertenece a un programa determinado. En tanto que la disertación, agregan Santiuste y Gómez de Velasco, instrumento didáctico muy usado en Francia y bastante

olvidado en España, tiene sin duda unos verdaderos valores pedagógicos para la enseñanza de la filosofía, pues a través de él, se enfrenta el alumno a unas determinadas significaciones que necesita analizar minuciosamente y relacionar entre sí. Sirve además como ejercicio de exposición de aquello que previamente ha sido comprendido. Pero, ¿cuál es la naturaleza filosófica de la disertación?

Una disertación filosófica es un escrito en prosa de contenido modesto en el que se intenta que el alumno desarrolle un tema o problema filosófico que se le propone. Pero el verdadero fruto de la disertación reside en el trabajo previo a la disertación misma. Se trata de un trabajo escolar destinado a ejercitar al alumno según el principio fit fabricando faber y mediante el cual es posible controlar sus progresos en el dominio de un pensamiento cuya modalidad es preciso decir que no es retórica, ni persuasiva, sino estética, propia, más bien de una vía de investigación. En la disertación filosófica podemos distinguir varios apartados: 1. El tema o problema que se propone. 2. La metodología de la disertación. 3. La disertación misma. (Santiuste y Gómez de Velasco, 1984:129)

A diferencia de la definición anterior, García Moryón (1998), no aprecia como modesto el contenido de la disertación. Ésta, por su mismo carácter es una prueba abierta en la que la posibilidad de que los alumnos ofrezcan modelos diferenciados de ejecución es muy elevada, y agrega acerca de las condiciones de fiabilidad y validez de la disertación:

En condiciones normales de aprendizaje del razonamiento crítico y creativo, esta diversidad debe ser mantenida y estimulada, pero si queremos llegar a poseer una prueba que sea fiable y válida, parece conveniente definir con mayor precisión lo que entendemos por una disertación, limitando de este modo al menos parcialmente las diferentes maneras de realizarla. Al alumno se le pide que exponga su punto de vista sobre un tema. Como es obvio, no es ese punto de vista lo que vamos buscando, sino la capacidad que posee para exponerlo con claridad, convicción y solidez argumentativa. Lo importante, por tanto, no es lo que dice sino por qué lo dice y en menor medida, cómo lo dice. (p.161)

En opinión de García Moryón (p. 161), estas condiciones toman forma en tres partes claramente diferenciadas o explícitamente perceptibles:

- *Introducción: el alumno debe exponer con cierta claridad cuál es su punto de vista sobre el tema que se discute, realizando las aclaraciones que considere oportunas para situar ese punto de vista. Podemos resumir: el alumno nos dice lo que nos va a decir.*
- *Cuerpo de la disertación: el alumno expone los argumentos en los que fundamenta su punto de vista. (...) Es la parte fundamental y en ella tiene que desvelar los ejemplos, supuestos, consecuencias, generalizaciones, inferencias que ofrece para hacer ver que su punto de vista es sólido y puede y debe ser aceptado por las personas que leen la disertación, podemos resumir: el alumno lo dice.*
- *Conclusión: el alumno realiza una breve recapitulación de su disertación, expone la tesis central y hace ver que se deriva razonablemente de todo el proceso de argumentación. Podemos resumir: el alumno dice lo que ha dicho.*

Se puede sostener de nuestra parte, una doble paradoja: hacer una disertación no es disertar, y una disertación no es solamente un escrito, sino un diálogo. En efecto, en primer lugar, una disertación es una respuesta fundamentada a una pregunta comprendida y no la ocasión de amplias elevaciones que se creen especulativas. Lo que implica una doble necesidad: la elucidación crítica de la pregunta planteada y una argumentación *racional* para responderla. En segundo lugar, la disertación es un *diálogo*.

En una disertación, se ha escrito alguna cosa para alguien: hay allí una apuesta y se trata de convencer al lector-corrector, de prevenir sus objeciones y obtener su comprensión y puede ser, su asentimiento. Ella es también un escrito y un escrito filosófico que como tal, une el pensamiento y la experiencia en la actividad mediadora del juicio. Comprender cual es la pregunta planteada, buscar darle una respuesta fundada, argumentada después de la reflexión y

la deliberación, es un ejercicio cuyo campo de aplicación no es solamente la prueba de filosofía del examen de bachillerato ni la sola filosofía. Tal ejercicio de racionalidad presenta un interés que desborda ampliamente los dominios escolares y universitarios (Raffin; Dreyfus: 1994, 9)

La disertación posee una técnica de aplicación mucho más elaborada, sobre todo en el sistema educativo francés. En cambio, como lo señala Ignacio Izuzquiza (1982) en el ámbito español, la composición filosófica está más cercana al concepto de ensayo filosófico. La disertación es, en palabras de Henri Peña Ruiz (1986: 12):

un ejercicio reflexivo y crítico de filosofía no se trata de elaborar un ensayo puramente literario ni una simple exposición escrita acerca de un problema filosófico. Se trata de conseguir desarrollar un proceso de reflexión activo y crítico en el análisis de un problema filosófico, manejando con agilidad y profundidad argumentos y autores de la historia de la filosofía y de la ciencia. El objetivo de una disertación filosófica se resume en tres puntos: identificar un problema en el tema propuesto y definirlo con rigor; reflexionar por escrito de modo ordenado sobre la base de esa definición y construir por medio de esta reflexión un proceso de análisis cuyo resultado es la solución investigada.

La disertación filosófica es entonces un ejercicio de reflexión a la vez personal e informado; personal porque se trata de reflexionar por sí mismo con el fin de responder a una pregunta planteada; informado porque se trata a partir de su reflexión volver a encontrar los autores de filosofía, de nutrir sus palabras con referencias a los autores, es decir a los elementos de las doctrinas filosóficas. Esta doble exigencia esboza los dos escollos que se deben superar a la hora de elaborar una disertación: simplemente hacer una presentación de los conocimientos considerados como filosóficos o hacer la economía del conjunto de conocimientos adquiridos.

La disertación en el marco de la enseñanza de la filosofía

¿Por qué preguntarnos por la enseñanza de la filosofía, y en este caso en particular por uno de sus procedimientos por excelencia como lo es la disertación?. Dos razones podemos esgrimir aquí.

La primera tiene que ver con el reconocimiento del hecho que el trabajo filosófico que hace el profesor con sus estudiantes lo conduce necesariamente a formular instrucciones, a elaborar definiciones, a proponer ejemplos y referencias, a precisar las distinciones o las oposiciones conceptuales. La necesidad de dar a los alumnos los medios de escapar de la confusión, del amalgama y aún del enredo intelectual tan frecuentes, hacen estas tareas primordiales.

Tareas difíciles, porque ellas no pueden ser llevadas a cabo de manera adecuada independientemente de la reflexión filosófica. En efecto, condiciones de esta reflexión, son los temas u objetos de estudio. Es filosóficamente ilegítimo y pedagógicamente peligroso instrumentalizarlos, creer que se puede dar las reglas, las definiciones, las distinciones válidas en abstracto, independientemente de todo contenido. Sin duda, los obstáculos a la reflexión filosófica que se encuentran entre los estudiantes llevan al profesor a forzar las instrucciones, con el riesgo de hacer desaparecer los matices, el carácter *fluido* de los conceptos filosóficos, retomando la expresión de Gaston Granger (1988: 3). Es cuando los conceptos filosóficos tienden a ser pensados como conceptos objetivos, determinados según el modelo del concepto científico, en detrimento de su reflexibilidad. Esta dogmatización que lleva a cabo el profesor no necesariamente es un defecto, siempre y cuando él no se detenga ahí; puede ser abordado como un momento de fecundidad filosófica si la inscribe en una estrategia didáctica. Sin embargo, no se pueden soslayar los peligros de tal dogmatización: los alumnos consideran este momento como el límite de la enseñanza, convirtiéndose en trampolín para petrificar la reflexión, fijarla, fetichizarla; los medios transformados en resultados se convierten en fines. El dogmatismo, así como el relativismo, son confortables y ofrecen las seguridades que son, a su vez, obstáculos para la reflexión. Enfrentar la instrumentalización, el dogmatismo, el relativismo, todos ellos obstáculos para la reflexión filosófica, es un reto en la enseñanza filosófica de la filosofía, tal como se verá en la disertación filosófica.

La segunda razón, se basa en la tesis según la cual la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica. Sin enseñanza y sin aprendizaje de conceptos filosóficos todas las disciplinas filosóficas del mundo académico habrían sido sencillamente imposibles; pero, esta tesis que afirma la posibilidad de la enseñanza y aprendizaje filosófico, está acompañada de una serie de interrogantes acerca de la naturaleza singular de la didáctica de lo filosófico: ¿qué se enseña en filosofía: a filosofar, filosofías, la filosofía? Y en otro orden de cosas: ¿enseñar filosofía es un arte personal de cada uno, una técnica neutral universalizable o una ciencia psicopedagógica válida para todo profesor de filosofía? ¿Hay una metodología y una didáctica única en la enseñanza de la filosofía o más bien la misma actividad propia de la clase de filosofía exige adoptar un cierto pluralismo y eclecticismo metodológico?. En otros términos, ¿cómo abordar la supuesta antinomia entre enseñar a filosofar y enseñar filosofía?. Por ahora digamos, y ésta pregunta daría lugar sin duda a otro trabajo, que ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de aprender a filosofar se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de aprender filosofía (Izuzquiza, 1984; Izuzquiza 1997; Arroyo, 1997; Rozalen, 1997; Cifuentes, 1997; Millán, 1997, Suárez, 1989).

La didáctica de la filosofía

La didáctica designa el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. Ella no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía.

El saber, en el estado actual de la investigación y tal como él se enseña en la universidad, no puede ser confundido con aquello que se enseña en los colegios. De lo uno a lo otro, hay necesariamente y con seguridad una continuidad, pero también una transformación por escogencia o por reconstrucción ; no solamente se lleva a cabo una selección de

los elementos fundamentales a enseñar, sino también, y esto es indispensable, un tomar en cuenta a los alumnos a los cuales se dirige la enseñanza. La didáctica busca pensar lo que se puede llamar -con algunas reservas para la filosofía que no es propiamente hablando un saber positivo- la *transposición*⁵ (Chevallard: 1997). En las diferentes disciplinas, la didáctica aporta su contribución a la transformación del saber científico en saber al uso de los alumnos, pero esta transformación no debe presentar los resultados de la racionalidad disciplinaria o sabia sin exponer la racionalidad de la gestión que realiza el alumno con ese saber. La didáctica reflexiona sobre la distancia inevitable entre la formación científica de un profesor y lo que él habrá de enseñar a sus estudiantes: se pregunta sobre las escogencias, los ángulos de ataque a privilegiar, las etapas por las cuales pasar. Tales son las tareas de la didáctica de una disciplina, que son también las de una didáctica de la filosofía, y que entre otras cosas, sirve para estudiar la iniciación filosófica que dan en el bachillerato (Raffin et als: 1994, 7).

La didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Ella busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía.

La didáctica no debería tampoco ser confundida con la pedagogía, porque ésta última implica experiencia y saber-hacer, aplicación de lo general a lo particular, es decir al arte del discernimiento, del juicio. La didáctica no toma el lugar de la pedagogía porque, si bien ésta se enfoca hacia la realidad escolar, es esencialmente epistemológica y crítica y debe acompañar un saber hacer pedagógico sin el cual la didáctica quedaría en un plano teórico.

5 Un contenido de saber designado como saber que haya de enseñarse sufre desde entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hacen apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que convierte un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica. (Chevallard, 1997:6). En la actualidad el concepto de "transposición didáctica" creado por el sociólogo Michel Verret en 1975, es fundamental en la didáctica desde su introducción en la de las matemáticas por Yves Chevallard (Cfr: Astolfi, 2001: 189-197).

Ahora bien, uno de los recursos o procedimientos que articulan la crítica de la razón didáctica con el saber hacer pedagógico en la enseñanza de la filosofía es precisamente, la disertación filosófica.

¿Didáctica de la filosofía o didáctica filosófica?

Con la didáctica de la filosofía y, o didáctica filosófica, y en esta ocasión con la disertación filosófica, no se trata de abrirle espacio a una nueva ortodoxia. Lo que se busca es ver la presencia de exigencias comunes con otras didácticas, que se resumen en el rechazo a separar los medios de los fines, los métodos de los contenidos, el rechazo a descomponer las competencias, los aprendizajes de los objetivos y definirlos de manera formal o general, porque lejos de facilitarles a los estudiantes, el ejercicio filosófico, esto no hace más que prohibirles su acceso. Una enseñanza de la filosofía no es enseñanza sobre la filosofía: es una enseñanza misma de naturaleza filosófica. Una didáctica general susceptible de aplicarse indistintamente a todas las disciplinas parece una ilusión racional. Ilusión que la práctica de una disciplina particular, la filosofía en este caso, inválida, porque no es posible aplicar exteriormente un conjunto de instrumentos conceptuales.

Sin embargo las denominadas didácticas generales o metodologías genéricas de la labor educativa forman conceptualmente un sistema de lo real de la enseñanza en lugar de comprenderlo.

La construcción de una didáctica filosófica en el ejercicio del pensamiento como lo es la disertación, permite convertir ésta ilusión racional en una práctica específica y evitar de ésta manera el carácter oblicuo o indirecto de una didáctica general. Este cambio de orientación limita las pretensiones de una razón didáctica exterior a las tensiones propias de la praxis filosófica.

... la filosofía menos que ninguna otra disciplina no puede sustraerse a la tarea de producir frente a los testigos las pruebas de su legitimidad. Es por esto, pensamos nosotros, que no se puede enseñar la filosofía sin la más extrema atención a los alumnos. Si nosotros preferimos hablar de una didáctica filosófica antes que de una didáctica de la

filosofía, no es porque un sector de los profesores de filosofía, quieran «formar toledo aparte», por el contrario, por respecto al alumno. Este no puede tomar a su cargo su propio pensamiento sino está en capacidad de volver a apropiarse de los métodos que lo han iniciado en el pensamiento. La disertación es la forma más elaborada de discurso a la cual un estudiante puede ser confrontado en el curso de su escolaridad. (Raffin et als., 1994: 114-115).

Capítulo 2

Métodos para la disertación filosófica⁶

Método I

La realización de una disertación a través de un ejemplo: el trabajo⁷

I. La realización de una disertación filosófica

La elaboración de una disertación conlleva:

-
- 6 Los diversos autores a los que se ha hecho referencia en el capítulo anterior y a los que apelaremos en este y que se ocupan de la disertación, coinciden en términos generales en dividir esquemáticamente en seis etapas el trabajo necesario para redacción de una disertación filosófica. *Primera etapa*: selección de un tema a tratar, lectura y repetidas lecturas de este tema. *Segunda etapa*: comienzo de la elaboración del plan (las ideas en desorden). *Tercera etapa*: Elaboración de un plan propiamente dicho (las ideas en orden). *Cuarta etapa*: redacción e introducción. *Quinta etapa*: redacción del desarrollo y de la conclusión. *Sexta etapa*: relectura de la copia. Ahora bien, conviene anotar que en diversos apartados de este capítulo se profundizan las perspectivas instrumentales o procedimentales para llevar a cabo este ejercicio, con el ánimo de que profesores y estudiantes logren un buen dominio de los pasos o métodos a seguir, es decir, *un saber* la disertación. Para ayudar a preparar y articular esta prueba a las prácticas de la enseñanza de la filosofía y de la literatura en nuestras instituciones, se exponen entonces a continuación ejemplos de variaciones metodológicas y criterios de evaluación de la disertación.
- 7 Esta disertación ofrece elementos de orden metodológico, y además, pretende dar respuesta a dos cuestiones: la primera, ¿cómo elaborar una disertación? y la segunda, ¿cómo se integraría esta a un curso de filosofía?. Las fuentes empleadas para su elaboración son: Raffin et als, 1994: 25-73; Peña Ruiz, 1986: 10-50; Pérignon, 1998; Svaglesky, 1998: 1,2; Circulaire número 77-417/1997; Association des professeurs de philosophie de l'Académie de Poitiers, 1998; Collin, 1998:1-7; Dissertations, 1998: 1-15.

La problematización de un tema, es decir:

El tema -pregunta. El punto de partida de una disertación filosófica es un tema, generalmente formulado bajo la forma de una pregunta y que implica mínimo dos nociones en relación mediante un grupo verbal. Es sobre esta relación que se solicita reflexionar sobre su existencia y su naturaleza. ¿Qué se debe evitar hacer frente a este tema? Primero, responder inmediatamente a la pregunta es confundir una pregunta con un problema, es impedir la reflexión, y es eventualmente tomar el riesgo de perder el sentido de la pregunta. Segundo, buscar las referencias a partir de una de las nociones presentadas en el tema, es arriesgarse a desequilibrar el tema, olvidar otra noción o forzar el sentido de la pregunta para hacerla entrar en el marco de lo que se sabe. En los dos casos descritos, el peligro que se corre es el mismo y el costo es alto: salirse del tema. Entonces, ¿qué se debe hacer?. Se debe descubrir el problema, que se expresa y se disimula a la vez en la pregunta.

La pregunta y el problema. Ciertas preguntas no remiten a los problemas, por ejemplo, las preguntas factuales, es decir las preguntas cuya respuesta se obtiene por una observación adaptada de la realidad, como: ¿qué hora es?. Otras en cambio son la expresión de un problema; aquellas que no encuentran respuestas suficientes después de que se ha recurrido a la observación de los hechos, ya sea porque son mudas sobre la pregunta, o bien porque ofrecen una multiplicidad de respuestas contradictorias. Ejemplo: ¿todo hombre tiene derecho al respeto?. Tales son las preguntas filosóficas y en consecuencia los temas de disertación. Es éste el problema que se trata de descubrir y exponer.

Problematizar la pregunta. La problematización de la pregunta tiene como punto de partida el tema-pregunta y como punto de llegada la formulación de un problema. ¿Qué es un problema? Es una contradicción. ¿Qué es una contradicción? Son dos proposiciones que parecen verdaderas, que a lo mejor se tienen para ellas un argumento, pero que se oponen la una a la otra, de tal suerte que si la una es verdadera entonces la otra es falsa; dos proposiciones totalmente incompatibles y que al mismo tiempo parecen ser ambas verdaderas. Puede haber una variante: dos proposiciones contrarias entre sí, y que parezcan también falsas, como ellas son contrarias no deberían ser ambas falsas. En los dos casos, el problema consiste en que es imposible sustentar simultáneamente dos ideas que son incompatibles. Por ejemplo: En tanto que ellos son los hombres justamente, todos los hombres tienen

derecho al respeto. De otra parte, no se debe sostener que ciertos hombres han perdido este derecho en razón de lo que han hecho. Se nota: o bien todos los hombres sin ninguna excepción tienen el derecho al respeto, o bien ciertos hombres han perdido este derecho, entonces todos no tienen aquí el derecho; estas dos ideas no pueden ser sostenidas conjuntamente. Para pasar de la pregunta al problema, no hay verdaderamente un método, una técnica, menos recetas (no debe perderse nunca de vista que es vano creer que existe verdaderamente una técnica de la disertación: esto sería como creer que existe una técnica para pensar). Dos operaciones son al mismo tiempo necesarias: hallar las reformulaciones posibles de la pregunta con el fin de encontrar el sentido y definir los términos de la pregunta, todos sin excepción.

A continuación, se puede: (a) reformular la pregunta planteada a partir de las definiciones que sea posible dar a cada noción del tema, en las diversas combinaciones factibles a partir de todas las definiciones que pueden a veces presentarse contradicciones entre sí; en este caso, se concibe un problema que se basa sobre la ambigüedad de las nociones presentes en la pregunta; (b) introducir la pregunta en situación, preguntarse en cuáles ocasiones ella puede plantearse y si la observación de los hechos no da las respuestas opuestas a la pregunta, entonces, (c) preguntarse cómo se responde de ordinario a esta pregunta, es decir cuáles son las opiniones que pasan por respuestas a esta pregunta. Si las opiniones no concuerdan, esto sugiere una contradicción que se debe entonces exponer; (d) plantear por hipótesis una respuesta posible a la pregunta, luego preguntarse lo que significa esta respuesta, lo que implica, lo que supone para ser verdadero y cuales son estas consecuencias. A partir de aquí, si las implicaciones, presupuestas o consecuencias parecen falsas o imposibles, se tienen razones para pensar que esta respuesta no es buena; si se hace lo mismo con la respuesta contraria, y ellas son a la vez sensatas e imposibles, se ha encontrado una contradicción. En todos los casos, y el recurso a una fórmula no excluye el recurso a otras, se debe, contra el pensamiento natural de la mente, buscar la dificultad, el conflicto, la oposición, en una palabra, todas las manifestaciones de una contradicción.

La introducción de una progresión ordenada.

Se trata ahora de preparar lo que será el cuerpo del trabajo de disertación, su desarrollo, estableciendo un plan. Este trabajo debe responder a tres exigencias: (a) tener un marco fijado por la problemática y para ello conviene partir de esta misma problemática; (b) encontrar o elaborar varias soluciones sucesivas al problema suscitado, aportar varias respuestas a la pregunta planteada, cada una debe ser distinta y opuesta a las otras. Pero sobre todo cada una debe ser argumentada; (c) ser siempre progresivo y riguroso, saber encadenar las soluciones, en lugar de simplemente yuxtaponer y al interior de cada solución, coordinar sus ideas. Lo anterior debe traducirse por el hecho de poder distinguir en el trabajo un punto de partida (la problemática) y un punto de llegada (la mejor solución, la respuesta más pertinente) y entre los dos, toda una serie de etapas, de ideas encadenadas las unas a las otras.

Los defectos que se deben evitar: la ausencia de orden y el exceso de orden. La ausencia de orden, es librarse en desorden a las ideas, sin articularlas, es decir negando toda clase de progresión. El exceso de orden, es prever un plan completamente hecho y buscar cumplirlo en todos los casos, es decir recurrir al plan dialéctico, pero vaciándolo de su sentido: en primer lugar decir si, luego sostener que no y finalmente quedar reducido a contentarse con un puede ser o un compromiso ilusorio que no convence a nadie y menos al autor.

¿Qué hacer para evitar los defectos? Como se trata de resolver un problema, es de él que debe partirse. Ahora bien, un problema, es una contradicción, y recordemos que una contradicción está constituida por dos proposiciones que pueden sin duda sostenerse pero que no son coherentes entre sí y en consecuencia no pueden todas ser verdaderas, al menos simultáneamente, bajo el mismo punto de vista, en las mismas condiciones. En consecuencia, estas dos proposiciones pueden constituir las dos primeras tesis o soluciones que se pueden sostener para resolver el problema, es decir las dos primeras grandes partes del desarrollo. Conviene, para cada una de ellas, precisar lo que permite sustentarla (argumentar entonces) pero también explicar en qué condiciones la tesis que se defiende es válida, por ejemplo precisando en qué sentido se comprende tal o cuál noción o en cual perspectiva se sitúa.

Ejemplos y referencias. Se recomienda utilizar los ejemplos, ya sea como punto de partida de un análisis, en cuyo caso el ejemplo es un medio del cual se desprenden los conceptos o las relaciones entre ellos, bien sea que surjan de la exposición argumentada de una idea con el fin, en esta ocasión, de ilustrarla. Pero, no se debe nunca olvidar que un ejemplo, es decir un caso, no es una prueba o un argumento. La función del ejemplo es la de ilustrar la reflexión o de estimular y no de sustituir. Es también recomendable tener referencias bibliográficas, bajo la forma de citas que deben ser exactos y entre comillas o bajo la forma de una presentación rápida pero precisa de un elemento de la doctrina filosófica (y no sobre un topos general sobre tal o cual autor, lo que es siempre reductor y no sirve para nada). Lo que importa es que las referencias sean integradas a la tarea de elaboración de la disertación: se sugiere que las referencias sean preparadas en la fase inicial de análisis y que estén acompañadas como aval, por las explicaciones y un comentario que despeje el interés de esta referencia con relación al problema planteado.

La redacción

Dos reglas a seguir: la expresión debe ser clara (un no filósofo debe poder comprender la disertación sin esfuerzo de descodificación o de reescritura); no se debe expresar más que una idea por párrafo y consagrar uno a cada idea.

La introducción. Tiene tres momentos: (a) una entrada en materia que puede hacerse a partir de un ejemplo de una situación en la cual la pregunta planteada podría aparecer; evitar absolutamente las fórmulas generales y huecas del tipo «En todos los tiempos, los hombres»... A la salida de esta entrada en materia, el tema debe ser expuesto con todos sus detalles y en su totalidad; (b) la presentación de la problemática, lo más rápida y claramente. Enfrentar los retos del problema, es decir lo que se pone en juego, lo que costaría si no estuviera resuelto; (c) presentar el plan del trabajo, esto se puede hacer bajo la forma de preguntas, en donde cada una a su manera presente el problema o uno de sus aspectos, pero de tal forma que las partes así enunciadas sean efectivamente las respuestas a las preguntas planteadas.

El desarrollo. No es más que la redacción cuidadosa de la progresión ordenada que se ha puesto en su lugar con anterioridad. Conviene siempre comenzar por el análisis y la definición de las nociones del

tema. Es a partir de este trabajo que será posible exponer y justificar la primera solución al problema.

La conclusión. Se recomienda realizar un rápido resumen del recorrido general del trabajo que haga énfasis sobre el conjunto de la respuesta, lo que permite dar la solución finalmente adoptada para abordar el problema, y responder claramente a la pregunta planteada. Es deseable no abrir el tema o el trabajo planteando una nueva pregunta: se trata de responder siempre a las preguntas, no de alardear en vano.

La estructura de un curso que sirve como base y escenario didáctico para el trabajo de la disertación filosófica, puede plantearse de la siguiente manera: A) *Problematización de temas*: ¿el hombre tiene necesidad de trabajar?; ¿Se puede expresar todo?; ¿Todo lo que es natural tiene valor?; Se dice frecuentemente para explicar o para justificar el comportamiento humano: es natural. ¿Qué se debe pensar al respecto?; Yo sé que yo tengo conciencia de ser?; ¿La existencia del inconsciente es una hipótesis o una certidumbre?; ¿El papel del gobierno es solamente el de garantizar la realidad?; Filosofía y opinión; Filosofía y ciencia; ¿Qué es la conciencia?; ¿Qué es la naturaleza?; Se puede hablar de naturaleza humana?; El trabajo; La técnica y la ciencia; ¿La violencia puede tener valor?. B) *Comentarios*. Descartes : El comienzo del Discurso del Método; Descartes : ¿de dónde viene que nos equivoquemos puesto que nosotros deseamos la verdad?; Spinoza: ¿Qué es ser libre?; Kant : Las relaciones entre la libertad, la felicidad y el Estado; Hobbes; la ley y la naturaleza humana.

Ilustremos el papel de la problemática en la disertación y un plan de curso mediante un ejemplo que tiene como tema de partida la pregunta: *¿El hombre tiene necesidad de trabajar?*

Reformulaciones inmediatas de la pregunta: ¿Es necesario para el hombre trabajar?. ¿El hombre experimenta la necesidad de trabajar?.

Definiciones de los términos de la pregunta: 1. No es útil aquí definir el hombre. Pero, importa resaltar muy bien que no es cuestión de los individuos sino del hombre en general. 2. La necesidad designa el estado de un ser al que le falta alguna cosa necesaria en vista de un fin cualquiera. Que este fin sea interno a este ser, como la sobrevivencia o el bienestar, o externo, como cuando se trata de realizar alguna cosa o de alcanzar un fin. 3. El trabajo designa la actividad por la cuál el hom-

bre produce los valores de uso transformando la naturaleza para adaptarla a las necesidades naturales o sociales. Por trabajo se entiende también todas las actividades remuneradas.

Reformulaciones elaboradas de la pregunta: 1. ¿El hombre considera la actividad de producción de valores de uso como una actividad que como tal, satisface una de sus necesidades? ¿Tiene necesidad de dedicarse a tal actividad? 2. ¿El hombre está en la necesidad de trabajar? ¿El trabajo es para él un medio necesario con vista a un fin cualquiera?

Problemática: Las dos relaciones de la pregunta permiten plantear el siguiente problema: ¿el trabajo es una actividad deseada en sí misma o bien una actividad hecha necesaria para conseguir los fines exteriores al trabajo mismo? ¿el trabajo es para el hombre un fin en sí mismo o un simple medio? ¿es una actividad a la cual se dedica a su gusto, libremente porque siente la necesidad de dedicarse a ella o bien es una actividad que está obligado a ejercer si quiere alcanzar ciertos fines?. Que el trabajo sea una actividad necesaria, la definición misma del trabajo lo testimonia: es necesario porque sirve para producir los bienes y los servicios que aseguran la satisfacción de las necesidades naturales y sociales de los hombres. Por esta razón, el trabajo no es un fin en sí, sino un medio, en consecuencia, una actividad impuesta para perseguir ciertos fines. Sin embargo, el trabajo no es solamente una actividad hecha necesaria por la necesidad misma de satisfacer ciertas necesidades, en la medida en que se puede observar que éste puede ser deseado en sí mismo, independientemente de la satisfacción de necesidades. Lo que significa que el trabajo mismo corresponde a la satisfacción de una necesidad, la de ejercer una actividad, la de hacer algo útil, la de expresarse a través de la producción de un bien o de una obra. Por esta razón, éste termina de ser un medio en vista de un fin exterior al trabajo mismo, es para aquel que trabaja un fin en sí. ¿El trabajo es para el hombre un medio necesario y por ello una obligación o bien es para él así visto y sobre todo un fin en sí, una actividad que en ella misma se satisface?.

Plan del curso:

- I. Problemática.
- II. El trabajo: una relación entre el hombre y la naturaleza.
 - A. ¿Porqué trabajamos nosotros?
 1. El trabajo o la adaptación de la naturaleza a nuestras necesidades.
 2. La producción del valor de uso.
 3. Reformulaciones y contradicciones.
 - B. ¿La razón de ser del trabajo no lo hace una actividad degradante?
 1. Poiesis y Praxis.
 2. El trabajo: ¿Una servidumbre penosa y mutilante?
 - C. El trabajo: ¿Un medio de realización y de humanización?
 1. El trabajo: una manifestación de la vida del hombre.
 2. El trabajo supone, moviliza y desarrolla las facultades humanas.
 3. El trabajo: ¿Una praxis?
- III. El trabajo: Una relación entre los hombres.
 - A. ¿Cómo trabajamos nosotros?
 1. ¿Con quién trabajamos nosotros? : El trabajo como hecho social.
 2. ¿Con qué trabajamos nosotros? : El trabajo como hecho técnico.
 3. Reformulación de las contradicciones.
 - B. El trabajo como hecho social: ¿Condición de la felicidad individual?
 1. La división social del trabajo.
 2. Los intercambios: el valor de cambio, la medida del valor de cambio.

3. ¿La sociedad mercantilista produce felicidad?: integración e interdependencia sociales, el problema de los conflictos sociales.
- C. El trabajo como hecho social y técnico: ¿la causa de nuestras desgracias?
1. ¿El trabajo no es servil?: Amo y Esclavo, los modos de producción.
 2. El asalariado y la división técnica del trabajo: ¿factor de alienación? ¿qué son la división técnica del trabajo, las servidumbres y las alienaciones del trabajador libre?

Método II⁸

El ejercicio de la disertación filosófica

El ejercicio de la disertación filosófica exige el empleo de un método. En primer lugar, porque la disertación en tanto ejercicio escolar, tiene reglas específicas. Y además, porque sería contradictorio con la naturaleza de la reflexión filosófica que ella se mueva en el azar del brote de pensamientos.

Se llama método a toda actividad de pensamiento que para lograr un fin, efectúa según un orden, operaciones distintas.

Método no es receta; no hay trucos para lograr una buena disertación. El método permite organizar el trabajo de la disertación, no dispensarlo.

8 Para la exposición de este ejemplo de disertación nos basamos en la obra de de Denis Huisman y André Vergez. *ABC du bac. Philosophie. Dissertation. Terminale*. Nathan. Paris 1985. Pp. 4-13. La traducción y adaptación del francés es de mi autoría. Una primera versión se publicó en mi libro *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Universidad Tecnológica de Pereira. Editorial Papiro. Pereira. 2003. Páginas 91-102.

¿Qué es una disertación filosófica?

Se llama disertación filosófica un escrito en prosa, de algunas páginas, donde se encuentra planteado y luego resuelto un problema filosófico.

Esta definición, que no indica como se hace una disertación, prohíbe confundir la disertación de filosofía con cualquier "rollo" o "charlatanería" sobre un tema, como puede ser, por ejemplo, la conversación corriente.

Observaciones sobre la definición:

- *Algunas páginas*: la longitud no hace la calidad, pero el pensamiento no puede desarrollarse sin más con límites muy estrechos.
- *Planteado luego resuelto*: esto supone que el problema filosófico no debe ser considerado inmediatamente como planteado por la simple enunciación del tema.
- *Un problema filosófico*: un significa uno y uno sólo; la disertación no se dispersará por una pluralidad de problemas.

Leer un tema

Es una evidencia: un tema debe ser leído y comprendido. Pero más de la mitad de las malas copias del examen de bachillerato (bac) resultan de malas lecturas del tema, lecturas falsas e incompletas.

Las recomendaciones que se plantean a continuación valen para todos los temas propuestos al candidato, no solamente el tema que él escoge. ¿Cómo podría escoger entre los temas cuando no se sabe todavía lo que se le demandará?

Leer es...

- *Comprender cada palabra* (no hay nunca jerga especializada en los temas del examen de bac). Cada uno de los términos será leído en su contexto: ley no tiene el mismo sentido en "A quien sirven las leyes" y en "Qué es una ley científica". Vida no significa

la misma cosa en “¿El pensamiento de la muerte importa a la vida?” y en “¿El azar tiene un lugar en las ciencias de la vida?” El verbo poder puede remitir a la posibilidad, la capacidad, pero también al derecho. La justicia puede considerar el punto de vista jurídico, pero también moral.

Se desconfiará de la etimología que no es necesariamente instructiva y puede inclusive inducir al error. La psicología no es la ciencia del alma, ni la filosofía el amor a la sabiduría (al menos principalmente).

- *Comprender las articulaciones lógicas, gramaticales*, inclusive las pequeñas palabras tienen una gran importancia. Un y no es un o; un es diferente de el; por que, en qué sentido, en cuál medida, no son necesariamente expresiones equivalentes.

Una de las faltas más frecuentes (y las más graves), salirse del tema, casi siempre debido a una mala lectura. Leer un tema, es saber exactamente lo que se pide (y no lo que no se demanda) y recordarlo a lo largo de la reflexión.

No se puede esperar ninguna ventaja reemplazando un tema embarazoso por otro, juzgado más fácil. Este desplazamiento es tanto más peligroso cuando se produce casi siempre a espaldas del candidato mismo.

Algunos casos particulares de temas:

- *La pregunta*: es el caso más frecuente. La forma pregunta no garantiza que el problema filosófico se reduzca al enunciado de un tema. Se estará atento al tipo de respuesta requerida por la pregunta. ¿La apariencia es mentira? exige una respuesta de sí o de no; no es el caso de los temas: ¿Porqué desear la verdad? o ¿En qué medida el hombre hace la historia?
- *Varias preguntas*: es un caso raro. Se debe responder a todas las cuestiones considerándolas en su unidad. Ejemplo: ¿Una sociedad sin conflictos es posible? ¿Es ella deseable?
- *Una palabra*: es también un caso raro, e inclusive excepcional. Se debe orientar la disertación hacia la búsqueda de una definición

y de una análisis conceptual; mostrando lo que la noción contiene de problemático. Ejemplos: El escándalo, Lo sobreentendido.

- *Varias palabras:* es más frecuente. El tema de disertación no se puede reducir al descubrimiento de definiciones para cada una de las nociones, éstas deben ponerse en una relación problemática. Ejemplos: Creer y saber; Nostalgia, remordimientos, arrepentimiento.
- *Una cita:* debe ser siempre muy corta, se deberá evidentemente analizarla y comprenderla, con el fin de desprender al problema central. No se puede perder de vista el enunciado de la tarea solicitada al candidato: ¿Qué piensa usted de...? y ¿Cómo comprende usted...? apelando a las diferentes aproximaciones de la cita propuesta.

Si el nombre del autor es indicado, se debe tener en cuenta que este último no es el tema de la tarea; inversamente, no desviarse de un tema-cita del cual no conoce bien el autor. Es el texto de la cita que cuenta ante todo. Ejemplo: *Se puede decir con Alain que "¿la pasión es siempre desafortunada?"*.

Plantear un problema filosófico: la introducción

La necesidad de plantear problemas

En la vida corriente los problemas se plantean solos (problemas de dinero, problemas sentimentales...). No pasa lo mismo en el campo del pensamiento, porque nosotros tenemos naturalmente tendencia a preferir las repuestas a las preguntas, las afirmaciones a las dudas, el consentimiento al asombro. La opinión, el prejuicio, la ignorancia no se plantean nunca los problemas. Pertenece entonces a la filosofía plantear los problemas, sus problemas.

¿Qué es un problema filosófico?

En la vida de todos los días, se llama problema toda dificultad u obstáculo. El problema es lo que se opone a la realización de mis deseos o de mis fines. Por tanto, no se calificará como problema un hecho único, un simple obstáculo.

El problema no es un hecho (no se habla de problema a propósito de un accidente o de una enfermedad); un problema es una situación de crisis, que exige una solución. La crisis proviene del encuentro conflictivo, contradictorio de varios factores (se tiene a menudo *los* problemas). El problema es un nudo complejo que hay que desenredar.

Un problema filosófico es una situación conflictiva al nivel de los conceptos. El problema exige que se le distinga, que se le ponga en orden, de manera sintética, es decir exige un método. Se puede seguir el ejemplo del segundo precepto cartesiano:

Dividiré cada una de las dificultades, que examinaré como parcelas como se pueda y como se requiera para resolverlas de la mejor manera.

(Descartes, Discurso del método, II parte.)

No se plantea un problema como se hace una simple pregunta. La pregunta que proviene de una falta de información, no quiere otra cosa que una respuesta: ¿en qué año murió Spinoza? Respuesta: en 1677. Plantear un problema, es disponer los elementos que hacen problema.

Por ejemplo, las dificultades encontradas por la metafísica en sus intentos por constituirse como ciencia, condujeron a Kant a enunciar la pregunta: “¿*Qué podemos conocer?*” pero Kant mismo sólo pudo dar una respuesta a ésta pregunta pasando por la posición y la resolución del *problema* filosófico:

¿Cómo los juicios sintéticos a priori son posibles?

(Kant. Crítica de la razón pura, introducción. VI)

Plantear un problema a partir del enunciado de un tema, es mostrar que la pregunta del tema no debe su existencia a la ignorancia de una respuesta. El problema es la indicación de un rodeo que se impone al pensamiento confrontado a una pregunta: *¿Se puede hablar de una violencia legítima?* No lo podría saber sin preguntarme en cuáles casos se puede hablar de violencia, qué es lo que quiere decir el adjetivo legítimo.

La introducción

La introducción de la disertación sirve para plantear el problema, y no sirve más que para eso. Una introducción no es un entremés, un vago preámbulo donde tienen lugar las generalidades más o menos en relación con el tema. Lo que no sirva directamente para derivar el problema del enunciado y del tema, no debe figurar.

Para observar sobre la validez de una introducción, el estudiante puede interrogarse: ¿mi introducción convendría a otra disertación relacionada con un tema cercano al mío? Si responde con sí a esta pregunta, la introducción no es válida.

Analizar los elementos de un problema

Cuando en un tema de filosofía figuran los términos: violencia, derecho, vida, libertad o felicidad, no son las *palabras* las que deben interesar, sino los *objetos* concretos que designan estas palabras. Los problemas de la violencia o de la libertad no serían problemas para nosotros, si ellos no existieran sino en el mundo del lenguaje. La tarea de la reflexión filosófica es entonces ir directamente a las *cosas*, es pensar las cosas. Se cree fácilmente que la filosofía se mantiene lejos de lo concreto, en el cielo de las ideas abstractas, es decir vacías. Hegel se levanta contra este “prejuicio corriente”:

La filosofía se encuentra en efecto en el dominio del pensamiento; ella se ocupa en consecuencia de las generalidades; su contenido es abstracto, pero solamente en cuanto a la forma, el elemento; en sí, la idea es esencialmente concreta.

*(Hegel. Lecciones sobre la historia de la filosofía.
Introducción.)*

Se debe comprender que la filosofía trabaja en el “elemento abstracto” (como se habla del “elemento marino”). Pero los objetos de la filosofía son concretos. Nada es más extraño a la filosofía que los juegos de lenguaje.

La resolución del problema pasa por un análisis concreto de los objetos que pone en juego. No se reflexiona sobre la violencia o sobre el

amor buscando el sentido de las palabras, porque *la violencia, el amor* permanecen como abstracciones vacías en tanto que no estén relacionadas al análisis de ejemplos, de las *situaciones* reales de violencia o de amor. Toda la dificultad consiste en extraer de los ejemplos particulares un conocimiento universal. Reflexionar sobre los celos a partir de Marcel Proust *Un amor de Swann*, es analizar en el sentido químico, los celos de Swann con el fin de aislar los mecanismos esenciales de esta pasión, dejando de lado lo que pertenece a un caso particular. La experiencia personal, la historia, la actualidad política ofrecen la materia del análisis, pero también la literatura o el cine. Con la condición de que no se olvide que son ficciones, hay ficciones tan “verdaderas” como la realidad.

Por tanto, es imposible hablar seriamente de lo *bello* sin partir de experiencias concretas de la belleza, en la naturaleza o en las artes; ni de un tema sobre el *Estado* sin remitir al estado real, no se puede ir a buscar más allá de donde está: en la historia y en la política.

Construir la reflexión: el plan

Un problema siendo el nudo de dificultades conceptuales, no puede examinar todo a la vez, sin importar el orden. El plan no es un artificio de presentación, es una necesidad para el pensamiento.

No hay un plan mágico válido para todos los temas, porque cada problema exige un tratamiento particular. De esta manera, se debe:

- *Distinguir claramente las etapas.* Se trata de tal aspecto, después del otro, separadamente.
- *Progresar* : comenzar por las dificultades cuya solución es indispensable para poder tratar las otras.
- *Articular entre ellas las etapas* del pensamiento por las transiciones. Una transición no es un artificio retórico decorativo, sino la indicación de una relación real en la reflexión.

Se debe hacer un plan materialmente visible en la presentación, con párrafos, parágrafos, partes separadas por los signos. Es importante no introducir ningún título o subtítulo, ni números a las partes o parágrafos.

Demostrar

Necesidad de producir una demostración

Aun en el caso en donde el enunciado del tema no demande más que una respuesta simple (por ejemplo si o no), la disertación no se limita al enunciado puro y simple del *resultado*. En filosofía –como en matemática– el resultado no es nada sin la demostración que permite establecerlo.

Demostrar no es solamente argumentar, es decir acumular ejemplos. Los ejemplos concretos no son fecundos sino cuando son analizados. Presentados en su estado bruto, inclusive veinte ejemplos, no prueban nada. Con los ejemplos, se puede probar todo y lo contrario de todo.

Condiciones de una demostración válida

- *Coherencia lógica*: no hay nada más catastrófico para el pensamiento que encontrarse en desacuerdo con él mismo.
- *Certidumbre de cada una de las etapas*: nada debe ser tan avanzado que no pueda ser solidamente establecido y justificado.

El primer precepto es el de no recibir alguna cosa por verdadera, que yo no la conozca evidentemente ser tal: es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención; y de no comprender nada más en mis juicios lo que se presentaría tan claramente y tan distintamente a mi mente, que tenga ocasión de ponerlo en duda.

(Descartes, Discurso del método. II parte.)

Por lo que es la certidumbre, aquí la ley que me impuse a mí mismo: en este orden de consideraciones, la opinión está absolutamente proscrita en todo lo que parezca a una hipótesis esta una mercancía prohibida que no debe ser puesta en venta a ningún precio, pero que se debe captar desde que se la encuentra.

(Kant, Prefacio a la primera edición de la Crítica de la razón pura.)

La refutación

"Evitar la prevención" dice Descartes. Esto significa que la primera idea que se presenta a la mente no es necesariamente la buena. Cuando se sostiene una tesis, se tiene el deber de considerar que la tesis opuesta no puede ser aberrante; luego se debe examinar y producir una refutación, es decir demostrar la falsedad.

Comentario sobre el estilo de la demostración"

La demostración teniendo por fin el acceso a lo verdadero se proscribe los sesgos de modestia, como: yo creo que..., en mi opinión..., para mí...; lo que no es verdadero sino para mí no me interesa más que a mí, no al que me lee. Se toma el modelo de Rousseau:

(...) si yo tomo a menudo el tono afirmativo, no es para imponérselo al lector; es para hablarle como yo pienso. ¿Por qué propondría en forma de duda a alguien, en cuanto a mí, yo no dudo?

(Rousseau, Emilio, Prefacio.)

Citaciones y referencias filosóficas

¿Deben citarse los grandes filósofos? ¿Se debe referir a los textos filosóficos? No olvidemos la regla fundamental de la disertación filosófica: plantear y resolver un problema filosófico. Es muy evidente que el pensamiento de los filósofos puede ser para nuestras tareas un gran auxilio.

En un gran filósofo, se puede encontrar la formulación clara y exacta de un problema o de una idea, la solución a una dificultad teórica, pero sobre todo los análisis rigurosos concernientes a todos los temas posibles de la reflexión filosófica.

Cuando usted cita un texto, sea o no filosófico, no olvide las comillas. La citación debe ser rigurosamente exacta.

En materia de referencias filosóficas:

- Prescribir las citas decorativas, destinadas a dar un aire muy filosófico a su tarea. De una manera global, una cita o referencia que permanezca alusiva, que no es comentada y analizada no sirve para nada.
- Referirse a un filósofo no es abrigarse detrás de una autoridad. La filosofía es por esencia el rechazo del principio de autoridad en el campo del pensamiento. Por otra parte, que una afirmación se encuentre en Descartes o en Kant no prueba que ella sea eternamente verdadera.

Prescribir el paso de revista de doctrinas: Sobre este problema, Platón piensa que..., Descartes dice que..., Kant responde que...; y usted, ¿qué piensa? Lo que no significa: ¿Cuál es su preferencia, su opinión? Pero: ¿cómo usted es capaz de ordenar en su lugar los elementos esenciales del problema y analizarlos? Lo que nadie puede hacer en su lugar. Alain decía: "la función de pensar no se delega punto".

Es entonces claro que el ejercicio de la disertación filosófica exige un mínimo de cultura y de información filosófica para ser realizado con provecho.

Responder: la conclusión

Es necesario en las disertaciones un lugar donde esté claramente formulada la respuesta a la pregunta planteada, donde se encuentre una exposición de los resultados del examen del problema.

Antes de redactar la conclusión, es necesario revisar el tema del cual no debería perderse de vista nunca, con el fin de dar una respuesta coherente con la forma de la pregunta (ver más arriba: Algunos casos particulares de temas: la pregunta); la conclusión puede recordar una definición, una relación, una respuesta sí o no.

Si pese a los *esfuerzos reales* usted no ha logrado responder al tema, resolver el problema; es mejor hacer la constatación con honestidad que esconderse detrás de una conclusión tibia o destemplada, una respuesta de Normando, es decir; no decir ni sí ni no.

Si le parece que la pregunta del tema no puede recibir respuesta, si usted juzga que se trata de una falsa cuestión, si la respuesta es "colgada" a otro problema que usted puede examinar, explique todo esto en detalle.

Al final de la conclusión, no es necesario abrir el tema sobre cuestiones más vastas; este procedimiento es a menudo artificial.

Redactar

La disertación esté redactada en español o en cualquier otra lengua, el corrector está en el derecho de leer un texto correcto desde el punto de vista de la lengua. Las galimatías no son admisibles, sobre todo cuando se disimula un pensamiento vacío.

Un buen estilo es deseable, sin ser exigible. Pero todo texto filosófico (y en consecuencia la disertación) aspira a la verdad y no a lo bello; escribir bien no reemplaza entonces al pensamiento. Una disertación bien escrita y perfectamente vacía no sabría obtener la media.

Se siente la obligación de recordar que la ortografía (comprendida la acentuación, la puntuación) no es un lujo necesario y por consiguiente nada despreciable. Una incorrección muy grande a este nivel demuestra una cierta actitud (atrevimiento, dejadez) de parte de quien escribe. Una copia con mala ortografía padece de un prejuicio desfavorable. La nota puede rebajarse dos puntos.

El aspecto material bajo el cual se presenta una copia no es indiferente. La legibilidad de la escritura, la claridad del orden en las páginas son medios que facilitan al lector el acceso al contenido de su reflexión.

De una manera general, todo esfuerzo empleado por el corrector o calificador para superar los defectos formales de una copia (baturrillo, escritura indescifrable) es perdido para la atención del contenido reflexivo, por buena que sea la voluntad de aquel que lee.

Redacte la introducción en borrador, luego cópiela otra vez luego de las eventuales modificaciones.

Los análisis y la construcción de la demostración son objeto de una reflexión con lapicero en mano, pero sin escribir en borrador los textos. Usted llega de esta manera a la respuesta del problema planteado. El plan está por así decirlo hecho, porque el orden en el cual usted descubre las verdades que conducen a la solución es casi siempre el mejor para exponerlas.

La redacción debe hacerse directamente en limpio; reserve a esta etapa alrededor de la mitad del tiempo que dispone. Si es posible redacte la conclusión en borrador; una conclusión cuidadosa puede ser la ocasión de darle nitidez a una reflexión que pudo dudar.

Método III

Metodología de la disertación⁹

Se distinguen en la disertación filosófica tres apartados: el tema o problema que se propone; la metodología; la disertación misma. Veamos estos por partes:

El tema o problema que se propone

Se plantea a los alumnos un tema o cuestión a la que deben enfrentarse por escrito. La formulación puede realizarse de diversas maneras: enunciado, pequeña cita, texto breve, etc. Sea de una forma u otra, el planteamiento debe reunir las siguientes cualidades: ser simple e inteligible; integrado en la vida del alumno; de algún modo debe estar incluido en la temática del programa; debe presentarse en un lenguaje distinto al académico.

Las razones de estas cualidades pueden ser fácilmente entendidas. La disertación tiene un punto de partida que es la comprensión de un tema o situación real en un ámbito no excesivamente especializado.

9 En la elaboración de éste apartado seguimos la obra de Víctor Santiuste y Francisco Gómez de Velasco *Didáctica de la filosofía. Teoría, métodos, programas y evaluación*. Narcea Editores, Madrid, 1984. Páginas 129-133.

La metodología de la disertación

Es necesario iniciar previamente al alumno en un método para realizar la disertación. No se trata de reconducir su pensamiento en cuanto a contenidos, sino iniciarle en una práctica fácil y eficaz de conducir el pensamiento mismo. Pueden usarse múltiples modelos. A modo de ejemplo se propone el siguiente:

Preparación de la disertación

Se trata de un trabajo anterior a la disertación misma, en el que el alumno para llegar a la comprensión del tema o cuestión propuesta debe recoger por escrito brevemente enunciando y enumerando los siguientes apartados:

- materias que entran o se relacionan con el tema propuesto;
- inventario de los términos más importantes que aparecen y de otros de la misma familia o relacionados con ellos;
- análisis de los términos más importantes que se han señalado.

Elaboración de la disertación

Podemos distinguir en ella tres partes:

- formulación del tema o problema que se propone;
- planteamiento de las cuestiones estableciendo relaciones y posibles soluciones que se han dado;
- conclusiones a que se llega. En muchos casos éstas no serán sino un interrogante más.

La disertación misma

Una vez realizado todo el trabajo previo y de elaboración de la disertación como se ha expuesto, es necesario pasar a la presentación de la disertación misma. Como se ha dicho, se trata de un trabajo escrito cuya función es iniciar al alumno en la comprensión, análisis y exposición de un tema dado. Por ello, la disertación debe recoger todos estos apartados en su presentación:

- análisis de los términos más importantes;
- exposición del tema y de las relaciones que en él se descubren;
- soluciones o planteamientos históricos que se conocen sobre el tema;
- conclusiones a que el alumno llega tras toda la exposición anterior.

La corrección de la disertación

El trabajo de la disertación es muy adecuado para una evaluación del mismo, por ello debe completarse con una corrección. Esta puede tener dos *dimensiones*:

- replanteamiento del trabajo por parte del alumno;
- evaluación de los conocimientos, comprensión y nivel de maduración que el alumno ha alcanzado.

El sistema de corrección puede realizarse mediante una ficha en la que se señalen los siguientes datos:

- comprensión del tema o cuestión;
- análisis que se hace del mismo;
- composición y organización del trabajo;
- coherencia analítica e inductiva;
- apreciación de la cultura general y filosófica del alumno;
- apreciación del progreso en el aprendizaje filosófico (del acto de filosofar) del alumno.

Modelos de disertación

A modo de ejemplo se propone el siguiente modelo de disertación. En él, únicamente se señalan las diversas partes de la metodología.

Tema propuesto

¿Las matemáticas son un lenguaje, un modelo, o un instrumento de las otras ciencias?

Preparación

El alumno debe señalar los cinco conceptos básicos que aparecen en el tema: matemáticas, lenguaje, modelo, instrumento, otras ciencias. Puede descubrir inmediatamente que: matemáticas y otras ciencias son los conceptos base que se intenta relacionar a través de los otros tres.

Una vez conocido el tema se procede a una aproximación desde la base de sus conocimientos a las materias que aparecen en el tema. En este caso se trata de las matemáticas y otras ciencias.

Un primer nivel de conocimiento de estas materias puede ser aportado a través de las asignaturas y temas que el alumno ha tratado en sus estudios de bachillerato:

- Matemáticas: aritmética, geometría, álgebra, cálculo de probabilidades, etc.
- Otras ciencias: física, biología, química, sociología, etc.

Se pasa a continuación al planteamiento de un breve análisis de los restantes conceptos: lenguaje, modelo e instrumentos:

Modelo e instrumentos

- diversas clases de lenguaje: hablado, escrito, mímico, natural, formal, etc;
- características del lenguaje: signo, articulación, reglamentación, etc;
- Diversos usos del término: modelo de pintura, modelo de avión, alumno modelo, etc;
- Acepciones especiales: modelo de pintura indica objeto a copiar.

Modelo de una teoría representación ideal de unos hechos conocidos experimentalmente, por ejemplo el átomo de Bohr.

- Usos comunes del término instrumento: instrumento de música, instrumental medico, instrumento de óptica, etc;
- Características esenciales del instrumento: utilidad, sirve para..., es un intermediario entre el hombre y su objeto.

Una vez realizado este trabajo de preparación de la disertación se procede a la elaboración de la misma.

Elaboración

Tema que se propone: se plantea una relación entre las matemáticas y otras ciencias en base a tres concepciones (lenguaje, modelo, instrumento). La relación que se establece es alternativa, de tal forma que una es excluyente de las otras o al menos es necesario dar una prioridad a alguna de ellas.

Planteamiento:

- La matemática como lenguaje de otra ciencia: ¿qué es un lenguaje?, clases de lenguajes, características del lenguaje matemático. ¿Representa el lenguaje matemático los objetos de las otras ciencias? ¿Qué quiere expresar entonces una representación matemática?. Conclusión parcial: las matemáticas no representan los aspectos reales de las otras ciencias, tan sólo se puede hablar de una representación de los mismos en cuanto que éstos son reducidos a la cantidad o bien a variables.
- Las matemáticas como modelos de otras ciencias: ¿qué es un modelo?, clases de modelos, características del modelo. ¿En qué sentido las matemáticas son modelo?, ¿podrían ser un modelo ideal? Condiciones para que las matemáticas se conviertan en modelo de reducción a extensión de toda la realidad, tratamiento deductivo (planteamiento de Descartes). Conclusión *parcial*: las matemáticas sólo son modelos de las otras ciencias a condición de reducirlas a extensión y dar un planteamiento deductivo de ellas.
- Las matemáticas como instrumento de otras ciencias: ¿qué es un instrumento?, características del instrumento. ¿Puede una ciencia ser instrumento? ¿Pueden las matemáticas servir de instrumento para otras ciencias? Las matemáticas como medio para. Conclusión *parcial*: las matemáticas sirven de instrumento para el tratamiento de los objetos de otras ciencias.

Método IV

Normas para realizar y evaluar una disertación¹⁰

Normas para la disertación

Pasos previos

- *Reflexión.* Se trata de pensar sobre el tema planteado, anotando en un papel de borrador cuantas ideas se nos ocurran sobre este tema, sin necesidad de seguir un orden.
- *Ordenación.* Se intenta establecer un orden de las ideas escogidas de tal manera que quede claro cuáles son las ideas principales y las secundarias.
- *Enfoque.* Se revisa el tema planteado para tener la seguridad de que se ha entendido correctamente la pregunta. De las ideas anteriores, se selecciona la que va a erigirse en el tema central de la disertación en torno a la cual irán apareciendo las demás ideas relacionadas. Es posible que no sea necesario utilizar todas las ideas que se han encontrado sobre el tema.

Redacción

- *Introducción.* En algunas ocasiones puede ser necesario realizar una breve introducción (3 o 4 líneas) antes de entrar directamente a exponer el tema. Aquí se puede:
 - Justificar el enfoque seleccionado. Explicar por qué se ha decidido tratar el tema de esa manera.
 - Realizar alguna aclaración que permita precisar el sentido de una pregunta que ha podido quedar demasiado vaga o

10 Adoptamos aquí la propuesta de evaluación de Félix García Morrión, publicada en La revista española de enseñanza de la filosofía *Paideia*. Número 43 (1998). Páginas: 167-169). Esta propuesta complementa los criterios de evaluación que se han planteado en los acercamientos metodológicos que denominamos Método I y Método II.

que puede ser entendida de diversas maneras. A veces se trata de una precisión de vocabulario.

- *Tesis.* Se expone con claridad la tesis fundamental que se va a defender a lo largo de la disertación. Es la contestación directa a la pregunta o tema planteado. Conviene no ser excesivamente breve y escribir al menos tres líneas.
- *Argumentación.* Es la parte central de la disertación. No interesa tanto lo que se opine sobre un tema, sino las razones que tenemos para mantener esa opinión. Razonar una tesis puede implicar alguno de los pasos siguientes, aunque no es necesario en absoluto que todos aparezcan en una disertación:
 - Poner algún ejemplo.
 - Aportar alguna información relevante y permanente para el tema.
 - Recurrir a alguna autoridad en el tema. No conviene recurrir mucho a este tipo de razón.
 - Aclarar los supuestos de los cuales se está partiendo, alguna afirmación más general de la que se podría deducir lo que estamos diciendo.
 - Recurrir a otras afirmaciones que pueden ser más evidentes y que apoyen lo que se ha dicho.
 - Analizar las posibles consecuencias de lo que se ha dicho y ver cómo esas consecuencias son correctas.
 - Mostrar la coherencia de la afirmación que se ha hecho con otras afirmaciones que gozan de aceptación.
 - Mostrar los errores que se pueden seguir si se niega lo que se está afirmando.
 - Mostrar razones que niegan validez a las tesis contrarias a las expuestas.
- *Conclusión.* Se retoma la tesis inicial y se hace ver cómo todo lo que se ha ido diciendo a lo largo de la disertación ha servido para confirmarlo.

Los criterios de evaluación de la disertación

Los criterios que plantea Félix García Morrión (1998: 162-166) son una variante de los que se solían utilizar en la asignatura de filosofía del bachillerato internacional. Existe una gran coincidencia entre los dife-

rentes modelos de criterios de corrección que se emplean en el ámbito de la enseñanza de la filosofía. Las diferencias son más bien de matiz.

Claridad (puntuación máxima : 3 puntos)

- El alumno debe presentar claramente no sólo lo que desea decir, sino también las razones por las cuales ha elegido tratar el tema en la forma en que lo ha hecho, haciendo ver además que el enfoque elegido es pertinente. Esto se evalúa observando si se ha realizado una introducción de unas pocas líneas en las que exponga lo que va a tratar de forma clara; también hay que fijarse si ha incluido alguna aclaración conceptual inicial en caso de que el tema trate de cuestiones muy amplias o polisémicas.

Puntuación: Todo: 0,6 Parte: 0,3 Nada: 0

- Debe señalar cuáles son sus objetivos y debe también asegurarse de que el lector pueda comprobar que éstos han sido alcanzados.

Esto lo realiza el alumno cuando enuncia con claridad y precisión al principio de la prueba lo que va a defender, la tesis central que está manteniendo. Del mismo modo, al final de la prueba expone una breve conclusión en la que retoma esa afirmación inicial y la expone como consecuencia de lo que se ha escrito anteriormente.

Puntuación: Todo: 0,6 Parte: 0,3 Nada: 0

- Además, la claridad queda en evidencia en la continuidad de pensamiento lógico entre las oraciones, así como entre los párrafos.

Es un aspecto muy importante. La prueba no puede convertirse en una enumeración de ideas que van apareciendo según se le ocurre al autor. Debe haber una continuidad temática entre los párrafos, manifestada explícitamente por medio de clausuras o partículas, al principio de un párrafo, como: "Ahora bien...", "Una vez visto esto...", "De lo anterior..." u otras similares. Al final del párrafo puede incluir cláusulas del tipo "lo que podemos aclarar a continuación".

Puntuación: Todo: 0,6 Parte: 0,3 Nada: 0

- El trabajo completo tiene un carácter progresivo y está estructurado en forma apropiada.

Es una continuación de la exigencia anterior. No sólo se trata de que haya una continuidad, sino de que haya una progresión en la exposición del tema: primero aclara el tema en discusión, después pone ejemplos, a continuación argumenta, expone contra-argumentos y los refuta, accede a un nivel más alto de fundamentación, resume y concluye. Este u otro similar debe ser el orden de la exposición.

Puntuación: Todo: 0,6 Parte: 0,3 Nada: 0

- Debe mostrar también un manejo adecuado del lenguaje, procurando utilizar los conceptos con precisión.

Este apartado necesita poca aclaración. En este caso, se debe tener en cuenta la precisión conceptual, el alumno debe recurrir a una variedad de conceptos y no limitarse al uso de unos pocos términos.

Puntuación: Todo: 0,6 Parte: 0,3 Nada: 0

Ideas personales (puntuación máxima: 2 puntos)

Debe distinguirse clara y cuidadosamente entre las ideas personales y el pensamiento puramente subjetivo y excéntrico. No se trata de que el alumno diga algo que nadie ha dicho antes, sino que muestre que está ofreciendo un tratamiento personal y diferenciado del problema.

Esto puede ser más difícil de observar, pero no se puede renunciar a ello pues es el indicador que nos permite ver si los alumnos están pensando por sí mismos. Hay que tener una cierta capacidad de captar si, efectivamente, el alumno está ofreciendo un tratamiento personal: no recurre a tópicos ni dice lo que ya sabemos todos sobre el tema. Si lo dice, en todo caso es importante que lo diga de una forma que sea personal. Es más fácil cuando en la prueba se pide a los alumnos que hablen del tema que a ellos les parezca más importante; cuando el tema es más académico aumenta el riesgo de que tiendan a ofrecer un tratamiento poco personalizado, lo cual no implicaría de entrada una falta absoluta de planteamiento personal. Hay algunos rasgos que se pueden observar para verificar si se está cumpliendo estos aspectos:

- Al argumentar, pone ejemplos y también ilustraciones apropiados y no estereotipados, que de alguna manera pueden estar próximos a su propia vida personal;
- Pone, igualmente, ejemplos o datos que, siendo pertinentes, no son los que en principio se esperan, cita datos de fuentes que también en principio están alejadas del tema planteado o recurre a lo aprendido en diversas disciplinas; ausencia de frases prefabricadas, de tópicos o de ideas que todo el mundo mantiene.
- El tratamiento del tema guarda relación con la propia experiencia personal;
- No recurre a expresiones como "yo pienso", "yo creo", "en mi opinión" u otras similares a no ser que se trate de una afirmación discutible que necesita esa matización.
- Vigor de pensamiento y de lenguaje que transmite una sensación de frescura y de viveza al leerlo.

Puntuación: Todo: 2, Parte: 1, Nada: 0.

Se podría conceder 0,5 puntos a cada uno de los apartados

Objetividad (puntuación máxima: 4 puntos)

El alumno debe emitir un juicio cabal y ejercer un cierto grado de autocrítica. Se deben justificar las aseveraciones y se debe demostrar que:

- Se ha hecho un esfuerzo por considerar tanto lo que puede decirse a favor de una posición personal, como también, lo que puede decirse en su contra, e igualmente se ha realizado un esfuerzo por encontrar el equilibrio entre las dos.

El alumno ofrece argumentos que prueban o fundamentan lo que está diciendo. Se puede, en este primer paso, observar el número de argumentos y la elaboración de los mismos, si se reducen a afirmaciones breves o hay un intento de desarrollarlos. Además, se tiene en cuenta si ha refutado algún argumento que pudiera ponerse en contra de su tesis.

Puntuación: Todo: 1,6 Todo y Parte: 1,2 Parte y parte: 0,6 Nada: 0

- Se han buscado los hechos pertinentes y han sido tratados con cierto detalle.

En el proceso de argumentación, el alumno ofrece ejemplos y/o información que apoya lo que está diciendo y son pertinentes y relevantes, es decir, vienen al caso. Procura, además, elaborar un poco los ejemplos y no se limita a una rápida mención.

Puntuación: Todo: 0,8 Parte: 0,4 Nada: 0

- Se ha buscado la aceptación racional del lector y han sido dominados o al menos advertidos los prejuicios.

Todo buen razonamiento debe ser convincente para el receptor y eso lo debe tener en cuenta el que argumenta. Tanto en el planteamiento general, como en el tipo de argumentos que emplea, puede percibirse si está intentando ser aceptado o, simplemente, argumenta por su cuenta sin detenerse a considerar a quien va dirigido el texto.

Puntuación: Todo: 0,8 Parte: 0,4 Nada: 0

- Se ha hecho un esfuerzo en mostrar una coherencia argumentativa, evitando contradicciones y consiguiendo que el conjunto de la argumentación sea sólido y guarde una correlación.

Puede parecerse bastante a lo que se mencionaba respecto a la progresión general del escrito. En este aspecto, sin embargo, se presta más atención a la parte argumentativa, es decir, nos fijamos en si el alumno comete incoherencias al argumentar, y si la tesis guarda relación con los argumentos expuestos entre sí.

Puntuación: Todo: 0,8 Parte: 0,4 Nada: 0

Presentación (puntuación máxima: 1 punto)

- El trabajo debe ser ordenado y legible. Debe mostrar coherencia estructural y uso adecuado de la gramática, de la sintaxis y del vocabulario.
- Pocas aclaraciones se necesitan aquí. Estamos considerando y valorando aspectos elementales de la gramática: faltas de ortografía y de redacción; construcción de frases, concordancias, anacolutos (grandes inconsecuencias en la construcción del discurso)...También el uso adecuado y fluido del vocabulario,

aunque este último aspecto se ha considerado en otro apartado, por lo que no conviene insistir mucho ahora.

Puntuación: Todo: 0,5 Parte: 0,3 Nada: 0

- La presentación general del ejercicio debe ser estéticamente aceptable: caligrafía, márgenes, encabezamientos...

Tampoco esto ofrece ninguna mención especial. Se trata de que podamos detectar a simple vista que el ejercicio es estéticamente aceptable y que se ha puesto cuidado en la presentación del mismo, cuidando todos los detalles pertinentes.

Puntuación: Todo: 0,5 Parte: 0,3 Nada: 0

La puntuación máxima total es de 10 puntos.

Método V

Saber hacer una disertación: consideraciones metodológicas

Ejemplo de tema¹¹

En un prefacio de Merleau-Ponty a los *Ensayos de Montaigne* (Ensayo III, Edición Folio p.17) se lee esto: "Toda creencia es pasión y nos pone fuera de nosotros" esta afirmación es verificada por la lectura de *Menón* y de *La vida de Galileo*.¹²

El análisis del tema

El tema puede consistir, como aquí, en una cita, corta o más larga (hasta seis o siete líneas), o en una pregunta (por ejemplo: ¿saber es recha-

11 Para esta presentación me apoyo en el capítulo I del libro de Claudine Bergeron, Michel Borrut, Marie -Claire Kerbrat y Jean Paul Santerre. *Savoirs et ignorer: dissertations*. PUF. Paris. 1999. Pp. 3-15.; y en la introducción de la obra de Gérard Durozoi, *Philosophie 93. Terminales A-B-C-D-E*. Nathan. Paris. 1992. Pp. 9-11.

12 Este tema se basa en las siguientes obras: *Essais de Montaigne* (*Essais III*, Edición Folio p.17); *Menón* de Platón y *La vie de Galilée*.

zar creer?), e inclusive, pero es menos probable, en un simple grupo nominal, por ejemplo: Creencia y conocimiento. Cualquiera que sea el tipo de tema, el método casi no varía. Claro, una cita larga requiere una lectura proporcional, pero conviene siempre leer atentamente el tema, tan corto como sea él. Una lectura atenta permite plantear las siguientes preguntas:

Primera etapa

- Selección del tema a tratar
 - Leer y volver a leer el tema
 - Dilucidar, aclarar el sentido de las palabras
 - Plantear las preguntas adecuadas
1. ¿En qué el tema se relaciona con nuestro tema (Saber e ignorar en este caso)?

La creencia se opone al saber: creer es no saber, no saber es entonces ignorar.

2. ¿Se trata de una cita que hace el autor a través de esta frase o este corto texto? ¿procede él a una definición? ¿a una oposición? ¿a una comparación? ¿plantea un problema? ¿el autor preconiza o censura aquello o lo otro? etc.
 - Aquí, Merleau-Ponty da cuenta de lo que escribe Montaigne.
 - Por medio de una máxima. Una máxima es una fórmula lapidaria enunciando una regla moral o una verdad general. Ahora bien, esta frase corta enuncia explícitamente una verdad general ("Toda creencia...") e, implícitamente, una regla de conducta ("Desconfíe usted de la creencia");
 - Critica entonces la creencia, "toda creencia"
3. ¿Cuáles son las palabras más importantes?

Las palabras "creencia" y "pasión" deben evidentemente llamar nuestra atención; se trata de definir las, de buscar sus sinónimos, sus antónimos, eventualmente su etimología y sus connotaciones.

- La palabra "creencia", se opone a saber, conocimiento e igualmente a duda. "Yo creo", en latín, se dice *credo*. De este verbo se deriva el adjetivo "crédulo". La cita censura la credulidad. Un "credo" es una profesión de fe. La fe es una creencia, pero una creencia consciente de ella misma y profunda. Notemos que la cita se ocupa de "toda creencia"; ahora bien, se puede distinguir al menos dos tipos de creencia: aquella que se ignora a sí misma, aquella que se conoce a sí misma, es decir, la fe.

La palabra "pasión" es interesante por ser polisémica, se puede distinguir en efecto:

El sentido más antiguo de esta palabra: sufrimiento (cfr: "La pasión de Cristo"; el verbo latín *patior*, que dio origen al verbo sufrir, significa soportar, sufrir, ser víctima de).

El sentido -antiguo- de esta palabra en literatura y en filosofía: "Estado afectivo e intelectual tan potente para dominar la vida de la mente, por la intensidad de sus efectos, o por la permanencia de su acción" (diccionario *Le Robert*). El autor, es decir, el alumno, en situación de examen, quizás no disponga de un diccionario a la mano, pero puede definir las palabras que le interesan buscando el uso que tiene cada palabra; en este caso, se dirá "estar bajo el imperio de tal o cual pasión", "ser preso de sus pasiones", "obedecer o resistir a sus pasiones, dominar, vencer sus pasiones", etc.

Se destaca de esta definición la noción de dominación: se está dominado por una verdadera pasión, no se la domina. La palabra "pasión" se asocia entonces con "pasividad": la pasión es pasiva, ya no se domina más. La pasión hace perder el dominio de sí, dicho de otra manera la libertad: la pasión enajena. Es peligroso y doloroso dejarse enajenar por una pasión, el segundo sentido de esta palabra no deja de tener relación con el primer sentido (la pasión hace sufrir terriblemente como Fedro en los diálogos de Platón).

El sentido más corriente hoy en día, mucho más simple: extremo interés, gusto intenso por un objeto cualquiera ("tener la pasión de" significa adorar). Las nociones de sufrimiento y de enajenación han desaparecido, queda aquella de intensidad (de un interés, de un gusto). La connotación negativa cede lugar a una connotación positiva (se reserva hoy en día

a las pasiones que consagran toda su energía a la actividad que las apasiona).

En la frase de Merleau-Ponty, la palabra tiene el segundo sentido: la creencia resulta de un irresistible deseo de creer. Pero no está prohibido preguntarse sobre la pertinencia del primer sentido, ¿no se es la víctima desgraciada de sus creencias?; y del tercer sentido, ¿se puede sentir un intenso interés por buscar el saber?.

La pasión está tradicionalmente opuesta a la razón: somos libres en la medida en que la razón nos permite dominar nuestras pasiones y escoger racionalmente nuestra conducta. El ser racional sabe conducirse, el apasionado se deja conducir por sus pasiones irracionales y poco razonables, "es más fuerte que él", se dice. De ahí la oposición entre el deseo, que no se escoge y que no se domina cuando el individuo está apasionado y la voluntad (que resulta de la razón y permite conducirse libremente). La frase de Merleau-Ponty sugiere que se desea creer mientras se quiere saber.

4. ¿Cuáles son las palabras o los pasajes oscuros, así pues a dilucidar?

¿Qué significa: "la creencia nos pone fuera de nosotros"? Estar "fuera de nosotros" es estar furioso o ser preso de la agitación, del extravío. De resaltar de esta definición la noción de pasividad (estar "fuera de sí" es estar "preso de" una pasión) y la de "extravío.": la pasión extravía en efecto, ella desvía del camino recto, el de la búsqueda racional del bien. "Preso de" la pasión, se le encuentra "fuera de sí" en tanto que hombre, fuera del campo propiamente humano donde reina la razón, esto es la libertad. El "crimen pasional" no se le considera cometido por un hombre libre, responsable de sus actos, en plena posesión de sus medios racionales. Si la creencia es pasional, el hombre que cree no hacer uso de su razón ni de su libertad, no se conduce verdaderamente entonces como hombre.

II. La puesta en evidencia de una problemática

Una problemática, es el conjunto de preguntas que suscita el examen de una noción, de una proposición, de un tema en este caso. El análisis del tema que se viene tratando genera las siguientes preguntas:

- ¿La creencia resulta del deseo de creer?
- ¿Este deseo es irresistible? ¿Escapa él a cualquier dominio racional y a toda lucidez?
- ¿Este deseo es entonces potencialmente excesivo, peligroso? ¿En qué medida lo es?
- ¿Crear, es ser pasivo? ¿Es renunciar a su razón? ¿A su libertad?
- ¿La creencia nos extravía, es la causa de nuestra perdición?
- ¿El saber en qué se opone a la creencia, acaso no resulta igualmente de un deseo? ¿De un deseo potencialmente excesivo, así pues peligroso?
- ¿Por qué la pasión, en el origen censurable por definición, es hoy considerada como loable?
- ¿No es ella, en tanto que deseo ardiente, el motor necesario de toda acción, de toda actividad, especialmente de toda búsqueda intelectual?
- ¿La búsqueda del saber es extraño y hostil a cualquier creencia? ¿Para buscar, no se debe primero creer qué se puede y qué se debe buscar? ¿El investigador no es acaso movido por alguna clase de fe?

Segunda etapa

- Poner en evidencia una problemática por medio de preguntas.

III. La búsqueda de ejemplos

Se debe trabajar o tratar el tema apoyándose en las obras del programa del curso. Antes de seleccionar, clasificar, coordinar y articular todas las preguntas que se han planteado, vale la pena ahora preguntarse en qué aspectos las tres obras sugeridas en el tema permiten responder las preguntas. Las preguntas juzgadas como las más pertinentes serán aquellas a las cuales las obras ofrecerán una respuesta interesante, una pregunta que ninguna obra permite responder -lo que no es el caso aquí- debería ser considerada como no pertinente.

Ejemplo de plan¹³

1. La creencia puede depender de la pasión

- ella reduce la capacidad de usar la razón (Cf. *Menón*: aquel que crea saber responder sin reflexionar a las preguntas de Sócrates, sabe que no sabe entonces deberá buscar. Pensar, es buscar; Cf. *La vida de Galileo*: pensar, es dudar de lo que se cree. Creer, es dormir; pensar, es despertarse, abrir los ojos).
- ella reduce la libertad (Cf. *Menón*, que no es personalmente interrogado en cuanto a lo que es la virtud pero se contenta con repetir lo que ha dicho Georgias; contrariamente a Sócrates que ha olvidado, y pretende haber olvidado las palabras de Georgias; Cf. Sobre todo *Galileo*: creer, es someterse al poder religioso y político. Aquel que cree es un infante o un lacayo. Pensar, es atreverse "largarse" en lugar de "reptar a lo largo de los costados").
- y en lo que se deduce de un deseo poderoso (Cf. *Galileo*: aquellos que creen prefieren creer porque tienen miedo de dudar de sus creencias y descubrir una verdadera conmoción; tal es el caso del filósofo y del matemático, que rechazan mirar a través del antejo, etc.; Cf. *Menón*: aquellos que creen saber no tienen ganas de descubrir, se contentan hasta entonces con creer. Un tal descubrimiento es hiriente; de otra parte, el descubrimiento es el punto de partida de una búsqueda extenuante).

2. Pero la búsqueda del saber puede igualmente depender de la pasión

- en lo que resulta de un deseo de saber, deseo no racional, que se llama la curiosidad. Esta curiosidad puede ser justificada racionalmente *a posteriori*, particularmente por Sócrates o por Galileo quienes demuestran el valor, pero ella preexiste en tanto

13 El fin aquí no es el de tratar un tema, sino de hacer comprender en qué consiste el método a seguir. En este sentido los Bergeron, Borrut, Kerbrat y Santerre no presentan precisamente todas las referencias ni todos los ejemplos que puedan alimentar un desarrollo.

deseo de conocer, de la voluntad –deliberada– de saber; Cf. Galileo que repetidas veces ha hecho elogio de la curiosidad: “Un gran deseo ocurrirá de explorar las causas de todas las cosas...” La curiosidad es una sed de aprender, un hambre de conocimientos...; Cf. También Menón, cuya curiosidad, es decir la inteligencia, se manifiesta enseguida por la pregunta que le plantea a Sócrates. En cuanto a este, cuestionador sistemático, delibera entonces, Platón hace sentir el placer que se deriva del preguntar).

- y se manifiesta por un ardor extremo (Cf. El infatigable Sócrates, que censura los perezosos, los indolentes; es un deber “dedicarse en cuerpo y alma a buscar”, dice él; Cf. sobre todo Galileo, quien afirma en repetidas ocasiones que quien tiene placer en aprender, proseguirá hasta el fin de sus búsquedas).
- ¿Si toda pasión se dice peligrosa, la pasión del saber también lo es?
- No, puesto que ella no es con seguridad incompatible con el ejercicio de la razón y de la libertad. La pasión no hace pasivo al saber porque es el motor necesario de la acción, de la búsqueda de la verdad en este caso (Sócrates define al filósofo no como un sabio sino como alguien que busca la sabiduría. Galileo mismo se define no como un científico sino como un investigador, ambos progresan hacia lo que ellos aspiran).
- pero ella impone al investigador los sufrimientos que implica la etimología de la palabra “pasión” (Cf. la insatisfacción permanente de Galileo; Cf. sobre todo los riesgos que toma Sócrates, cuando la muerte es anunciada por una referencia a Menón, Giordano Bruno, al cual se refiere Galileo, y éste último, que escapa a la condena a muerte pero no a la prisión).
- *Transición:* El hombre de ciencia o la filosofía perseguidos porque su búsqueda trastorna el orden ideológico, político y social son – se dice– los “mártires”. Ahora bien un mártir testimonia su fe.

3. Fundar sobre una creencia, o más bien sobre una fe

- Buscar, es en primer lugar creer que se puede encontrar, es creer en su razón, en la razón (Cf. Sócrates que explica a Menón que todo hombre, dotado en tanto tal de un alma inmortal, es capaz de reminiscencia, esto es de conocimiento. Tesis que no demuestra pero la cual nos quiere hacer creer; Cf. Galileo, que varias veces expresa su fe: "Yo creo en el hombre y esto significa que yo creo en su razón!").
- Creer que se debe buscar, porque el descubrimiento de la verdad puede servir para alguna cosa (Cf. Sócrates, para quien el conocimiento del bien aparta del mal; Cf. Galileo: cree que la ciencia progresará gracias a la inteligencia de los hombres. Él cree que el progreso de la ciencia permitirá los progresos sociales).
- Esta confianza -en el hombre, en la razón, en el porvenir- es una forma de fe, que se debe distinguir de otras creencias.
- Una creencia es peligrosa cuando ella desvía de una verdad que se puede constatar gracias a la observación (Júpiter tiene satélites) o demostrar gracias a un razonamiento (la suma de los ángulos de un triángulo...) Tal no es el caso de una fe, de la fe humanista en este caso, que consiste en erigir el hombre en valor supremo; este fundamento no puede ser, ni probado ni refutado.
- De otra parte, la fe humanista no es irracional ya que la confianza en el hombre no es ciega sino fundada sobre ciertas observaciones. De esta manera Galileo piensa no sin razón, que el hombre puede comprender el mundo, y la experiencia del diálogo permite a Sócrates pensar legítimamente que si los hombres pueden comprenderse y ponerse de acuerdo, es porque ellos participan del mismo logos.
- Finalmente, la fe se profesa (Cf. las profesiones de fe de Galileo), ella es entonces consciente de sí misma, contrariamente a las creencias ignorantes de sí mismas que se toman por los conocimientos. Ahora bien se debe conocer su ignorancia -gracias a Sócrates, por ejemplo- para emprender la búsqueda del conocimiento.

La redacción

De la introducción

- Conviene en primer lugar –pero no es siempre indispensable– “llevar el tema”, es decir justificarlo, haciendo comprender ense- guida, brevemente, o bien su interés intrínseco o bien su perte- nencia en cuanto al tema.
- Luego se indica cual es el tema, copiando tal cual la pregunta planteada, o la cita propuesta. Si esta cita es larga, conservando – escogencia delicada– sólo lo esencial.
- Conviene la mayoría de las veces explicar o analizar la citación:
 - decir lo que hace el autor.
 - definir las palabras más importantes y aquellas cuyo senti- do no es evidente, todo esto brevemente, claro está.
- Se puede entonces presentar la problemática, pero resumiéndo- la en dos o tres cuestiones.
- Luego pasar al plan.

Cuarta etapa

- Si se escogió redactar la disertación directamente en limpio, debe concederse una gran atención a una buena presentación formal de la redacción empezan- do por la introducción.

Ejemplo de introducción

Saber no es creer: la filosofía nos enseña desde Sócrates a no confundir lo que nosotros creemos o creemos saber con lo que nosotros sabemos verdaderamente, y nos exhorta a preferir el conocimiento, por definición verdadero, a la creencia, eventualmente falsa. Merleu-Ponty, explicando la desconfianza de Montaigne frente a la creencia, propone esta máxima: “Toda creencia es pasión y nos pone fuera de nosotros.”

Estar "fuera de sí", es no ser dueño de sí mismo. Toda pasión en efecto, toda inclinación irracional e irresistible nos enajena y nos puede perder. ¿La creencia se desprende de la pasión? ¿Es ella entonces peligrosa? ¿La búsqueda del saber, a la cual nos hace asistir Menón y La Vida de Galileo, conjuran esta amenaza?

Las tres obras nos remiten a tener el mismo cuidado que Montaigne y Merleau-Ponty: desconfiemos de la creencia, que resulta de un poderoso deseo de creer, busquemos más bien el conocimiento.

¿Pero esta búsqueda no resulta de un deseo de saber también potente, dicho de otro modo de una pasión? ¿Se puede emprender esta búsqueda sin creer en primer lugar qué se puede y qué se debe emprender? ¿No está ella entonces fundada sobre alguna fe?

Sobre el desarrollo

Para desarrollar los argumentos de que se compone una disertación, se debe apuntalarlos con numerosas referencias a las obras. El desafío esencial del ejercicio, no se olvide, es la síntesis de tres obras del programa enunciadas en el tema. Si bien no es necesario memorizar las decenas de citas, es indispensable conocer muy bien los textos, de manera que se presenten los ejemplos pertinentes y precisos.

Sobre la conclusión

La conclusión consiste:

- en responder a la pregunta o a las preguntas planteadas explícitamente o implícitamente por el tema (Cf. la problemática, tal como ella ha sido presentada en la introducción), es decir en resumir lo que se ha desarrollado.
- después pero esto no es obligatorio, sugerir una prolongación posible de la reflexión. En este caso, las tres obras referidas no permiten interesarse, en el desarrollo, en la pasión peligrosa de los hombres de ciencia que, movidos por una curiosidad y un orgullo ilimitados, se creen con permiso de todo y se lanzan sin escrúpulo en las actividades más inquietantes (Cf. la clonación y otras manipulaciones genéticas). Es entonces al finalizar la diser-

tación cuando solamente este problema puede ser evocado brevemente.

Quinta etapa

- Redacción del desarrollo y de la conclusión
- Si se ha logrado construir un plano claro y detallado, la única dificultad a superar consiste en encontrar las palabras adecuadas para decirlo.

Ejemplo de conclusión

No se debe entonces confundir la creencia del crédulo que no puede dudar con la del que cree saber, la creencia del pusilánime que no quiere dudar de lo que él prefiere creer, y la fe del hombre –de un hombre de ciencia, por ejemplo– que fundamenta su búsqueda sobre algún valor al cual él ha elegido consagrarse.

No se debe tampoco confundir la pasión que somete al hombre a lo que él desea creer y la pasión del hombre de ciencia o de filosofía que apasiona la búsqueda racional de la verdad. La pasión no pone a un hombre “fuera de sí” cuando lo incita a reivindicar lo que hace de él un hombre: su razón y su libertad, incluso a tomar, corriendo riesgos que se pueden juzgar irracionales.

Pero la pasión puede extraviar al hombre de ciencia que, movido por una curiosidad irresistible y un orgullo desmesurado, desea transgredir los límites inherentes a la condición humana. Como testimonio Frankenstein y sus actuales avatares.

Sexta etapa

- Volver a leer la disertación
- Siempre se encontrarán algunas faltas ocasionales en este último examen que deben corregirse.

Capítulo 3

Disertaciones

Disertación I: La educación¹⁴

Existen dos lecturas opuestas acerca del interés filosófico de la educación:

- la primera aproximación es de tipo sociológico, ella intenta comprender la educación en su relación con la sociedad.
- la segunda es antropológica: la educación nos enseña alguna cosa esencial sobre el hombre. Es la posición que caracteriza los ilustrados en Alemania a finales del siglo XVIII (“Aufklärung”).

Escuela y sociedad

¿Por qué ir a la escuela? Se podría decir que todas las respuestas se reducen en el fondo a esto: para aprender un oficio, con el fin de insertarse en la sociedad y asegurar su subsistencia. En esta perspectiva, los estudios humanistas estarían superados, relegados en los olvidos de la historia.

14 Esta disertación parte de un tipo de tema que se enuncia por un concepto, que luego se configura en tres párrafos que requieren una lectura cuidadosa y atenta para poder escribir satisfactoriamente el texto. Para una mejor comprensión del lector español introduje en la traducción y adaptación de esta disertación escrita originalmente en francés, una serie de variaciones en los títulos y en la forma del uso de las fuentes bibliográficas. Véase: <http://kphi.doremi.net/profs/education/.htm>

La escuela como aparato ideológico

Toda sociedad existente o que haya existido hasta nuestros días, repasa, según Marx, sobre las desigualdades sociales, sobre una injusticia fundamental (¿por qué aquel manda?, ¿por qué este otro está pegado a una cadena de montaje?) Hay motivo para sublevarse!

Si los individuos se dejan hacer, no es que ellos no se den cuenta, e inclusive lo desean así. Es que no han tenido cuidado de prepararlos para encontrar esto normal. Este es el papel de la ideología: hacer aceptar lo inaceptable, perpetuar el orden establecido. Lo que es injusto en los hechos parece justo en la ideas. La ideología es entonces una concepción del mundo expedida por una sociedad y que la justifica en su funcionamiento y sus valores. De alguna manera ella permite a una sociedad de sobrevivir narcotizando la conciencia individual, impregnándolo y haciéndola amar sus cadenas. A tal punto que, por el hecho de la ideología, la conciencia no es nada más que un producto social.

Es el filósofo Louis Althusser quien ha desarrollado la concepción marxista de la ideología, y para él, la escuela no es otra cosa que un Aparato Ideológico del Estado (A.E.I.). Es en el medio de instituciones como la escuela o la iglesia que un estado asienta su autoridad y su imperio sobre la mente de los individuos, disponiéndolos a ver su interés allá donde no es, evitándole recurrir a la fuerza.

La escuela como productora de desigualdades

El análisis de tipo marxista, el sociólogo Pierre Bourdieu, en su libro *Les Héritiers*, agrega nuevos cargos.

Por ejemplo, sería falso creer que la escuela sirve para combatir las desigualdades sociales: el acceso a la cultura, inclusive en el medio estudiantil está en función del origen social. El rol social de la escuela es ante todo fabricar las desigualdades y no resolverlas: una sociedad no funciona por lo demás que a causa de la desigualdad social, una sociedad perfectamente justa, igualitaria, no es una utopía sino para aquellos que ignoran todo de la realidad de los mecanismos sociales.

Incumbe a la escuela fabricar desigualdades antes que habilitarlas. Desde las escuelas, en efecto, los individuos son clasificados según los criterios de competitividad que serán aquellos de la sociedad (las notas de

los profesores). La escuela operará de alguna manera como un pre-reclutamiento: ella no forma los individuos, ella los selecciona.

Ella no está aquí para dar a todo el mundo las mismas oportunidades (todo el mundo no puede ser director de fábrica, se necesitan sobre todo los obreros en la fábrica). Ella está aquí para dar a la sociedad los trabajadores que necesita.

Se podría creer que la escuela ofrece de todos modos a cada individuo su oportunidad: en la medida en que gracias a ella no importa quien, inclusive un hijo de obrero, puede convertirse en director de empresa. Es lo que se llama la promoción social. Pero el libro de Bourdieu es categórico sobre este tema: un hijo de obrero se convierte rara vez en otra cosa que obrero.

Conclusión: en la aproximación por la sociedad, la escuela es un instrumento de ésta, ella sirve a la sociedad haciendo parecer servir al individuo. La escuela está aquí para dar a la sociedad los individuos que la sociedad necesita. Ella no es entonces otra cosa que una fábrica de producir los trabajadores y los ciudadanos dóciles.

La escuela contra la sociedad.

Es esta concepción siniestra de la relación escuela/sociedad que Hegel parece denunciar en sus *Propos de Pédagogie*. La argumentación de Marx como aquella de Bourdieu reposa sobre la idea que la escuela no es más que una prolongación de la sociedad. Es esto lo que rechaza Hegel, previamente a Bourdieu, previamente a Marx.

La escuela es en efecto una sociedad aparte, con sus ritos (ceremonias de iniciación) y sus códigos (camaradería, modos de vestir...) al margen de la sociedad. Ella se caracteriza de la siguiente manera:

- Es una primera forma de sociedad: asegura una transición, un tránsito de la esfera de la familia (esfera de necesidades, del sentimiento) a la esfera de la sociedad propiamente dicha (esfera de la cultura y de la razón). Se soportan sus padres, pero en la escuela, se escogen, se hacen los amigos.
- Y es sobre todo una forma feliz de la sociedad: si hay emulación en la clase, no hay concurrencia. Por ejemplo, si un alumno ob-

tiene una buena nota por su trabajo, yo puedo decirme que por el trabajo, no importa cual, también puedo tener la misma nota. No se envidia verdaderamente a aquel que ha obtenido una nota brillante, al contrario, nos reconocemos un poco en él.

De suerte que, para Hegel, lejos de ver en la escuela una "criatura" de la sociedad, se debe ver en ella una sociedad contra la sociedad, una forma de sociedad que debería servir de modelo a la sociedad. Es a nombre de esta sociedad feliz que se puede criticar la sociedad, denunciando todas las carencias y las injusticias. La escuela ofrece entonces una especie de contra-ejemplo, de alternativa a una sociedad dominada por el espíritu de ganancia: su virtud es cultivar la gratuidad (estudios clásicos o "humanistas").

Educación e instrucción

El análisis marxista y sobre todo el de Bourdieu tienen otro defecto: no hacen diferencia entre la instrucción (adquisición de conocimientos) y la educación (formación de una cultura personal: en la que los saberes transforman el individuo), ellos rebajan el uno u el otro. En términos de utilidad social, la escuela no concede los derechos a las ambiciones de los individuos, ambiciones que no se pueden reducir a dar a cada uno el bagaje de conocimientos necesario para que pueda ejercer su función social. La escuela se da también por misión, ofrecer a cada individuo el medio, la posibilidad de forjarse una cultura personal, socialmente inútil.

Educación viene del latín *ex-ducere*: es decir, conducir fuera de... La educación nos conduce fuera de nosotros mismos, nos cambia, hace superarnos.

Instrucción viene del latín *in-struere*: hacer entrar, construir al interior de sí.

Ahora bien educación e instrucción son inseparables como lo son el conocimiento de la cultura.

La cultura no se reduce al campo de los conocimientos útiles, o al conjunto de saberes que no sirven para nada. Se debe decir ante todo que el saber tiene como reverso: la cultura.

La cultura es un efecto del saber. Lo que se desprende del saber que se intenta apropiarse, hacerse propio volverse personal, es decir, un conocimiento que transforma al sujeto que conoce, como un contenido que modificaría a su portador.

Y la cultura es un poco, en este sentido, lo que nos permite servirnos de nuestros conocimientos, de utilizarlos oportunamente. Sin la cultura que nos da la educación, sin esa sensibilidad que ella nos aporta, todo conocimiento sería un poco como una fórmula matemática que conocemos de memoria sin saberla aplicar, por falta de haber comprendido lo que ella quería decir. Paradójicamente, el conocimiento, sería un saber inútil sin la cultura.

La instrucción tiene entonces como fin la educación, y la educación tiene como medio la instrucción. Así, Bourdieu y Marx no comprenden lo que es la educación, al ubicarla, sobre la instrucción, al asimilar una a la otra, cuando ambas se encuentran de medio a fin.

La educación según los ilustrados

En su opúsculo "¿Qué es la Ilustración?", Kant recuerda que la dominación política, el despotismo, no es posible más que por la ignorancia de los dominados.

Hasta entonces, el poder político se esforzaba por mantener a sus sujetos en un estado de "minoría intelectual", reprimiendo la libertad de pensamiento. Su consigna era: aquí está lo que se debe pensar.

Con los Ilustrados, aparece la esperanza de que el poder político comprenda la necesidad de organizar la educación de masas, para que él mismo vea su potencia reforzada frente a otras. No es entonces la esperanza en el príncipe iluminado (como Voltaire con Federico de Prusia o Diderot con Caterina de Rusia), es una esperanza razonable en el sentido de la historia. Es la búsqueda de la grandeza que va a conducir un poder despótico por naturaleza para organizar la educación de las masas, utilizando para la instrucción pública un dinero que él usaría generalmente para la guerra. Es el despotismo que va, por una astucia de la historia, a asegurar la emancipación intelectual de estos sujetos. La consigna de los Ilustrados: "Atrévete a saber".

1. "El hombre es el único animal que tiene necesidad de ser educado"

Definición del hombre tal como se encuentra en los *Propos de Pédagogie* de Kant. ¿Qué se debe comprender de ella?

Se trata de una definición por género (el hombre es una especie del género animal) y por especie (él es la única especie de este género que tiene necesidad de ser educada). La educación es entonces esencial al hombre desde el punto de vista de poder servirle de rasgo distintivo entre todos los otros seres vivientes es lo que va hacer que él sea otra cosa que un animal. Los animales no tienen necesidad de ser educados: ellos saben por instinto todo lo que necesitan para su supervivencia.

De ahí una inferioridad de nacimiento del hombre: él debe aprenderlo todo, él no sabe y no puede hacer nada de sí mismo. Pero esta inferioridad llega a ser una superioridad: no estando fijada en el instinto que tendría de nacimiento, él puede aprender todo a lo largo de su vida, e inclusive contribuir a enriquecer la experiencia común de la humanidad.

Los conocimientos de esta forma acumulados por las generaciones sucesivas se prolongan las unas en las otras, tejiendo una continuidad de la historia (nadie comienza verdaderamente una cosa). Por ello, el hombre progresa, contrariamente a los otros animales.

2. Libertad y educación

En el nivel del individuo, la educación que le hace participar de los tesoros adquiridos por las generaciones anteriores es experimentado como una coacción que humilla su "libertad natural", reprime su espontaneidad.

La educación sería entonces contradictoria : su finalidad proclamada es la emancipación del individuo, la libertad, y el medio para llegar a este fin es lo contrario de la libertad: la obligación, la obediencia.

Para percibir esta contradicción, se debe distinguir entre los sentidos posibles del término libertad: la libertad como independencia y la libertad como autonomía.

Independencia: la definición más espontánea y más ingenua de la libertad, es decir que ser libre, consiste en hacer lo que se quiere. Es decir no obedecer a ningún amo o señor ni a ninguna ley, hacer lo que nos parece, seguir su capricho. Es toda la libertad del animal, una libertad "natural" que consiste en ceder al primer movimiento de nuestros impulsos.

Crítica de esta concepción: si ser libre consiste en hacer lo que se quiere, y si nosotros somos todos libres, esto no puede llevar más que a la anarquía. No es que la anarquía sea en sí misma criticable, pero ella conduce al reino de la pura fuerza, a la ley del más fuerte. Si ésta definición de la libertad es exacta, nadie más puede ser libre, porque ella caerá siempre sobre el más fuerte en cualquier momento. En esta fórmula, la libertad se reduce a la fuerza, ella se ejerce en el instante.

Otra crítica: la definición en cuestión (poder hacer lo que se quiere) no aclararía en nada la esencia del problema de la libertad, ella no hace más que aplazarlo. Puesto que no basta desear, se necesita también poder. ¿Y si lo que yo quiero es imposible? ¿Si yo quisiera volar como un pájaro? En este sentido, esta definición nos dice ante todo que el hombre nunca es libre, él no puede todo lo que quiere.

Autonomía: ser autónomo significa ser capaz de definir por sí mismo su conducta, obedecer a sus propias leyes, aquellas que nos dan nuestra razón. En este sentido, ser libre, es obedecer, pero no obedecer a sí mismo, sino a lo que nos dicta nuestra razón.

"Obedecer a las leyes que se nos ha preescrito, es la libertad", dijo Rousseau, en el *Contrato Social*. Paradójicamente, es una libertad que se encuentra entonces en la obediencia.

Y si cada hombre obedece a su razón, sería libre (no estaría sometido a la voluntad de otro, ni a una ley extraña), y por tanto todos los hombres obedecerían a las mismas leyes (la razón es la misma en todo hombre) es decir, que la libertad de un hombre no se opondría más a la de los otros como en la anarquía, pero ellas convergerían: nosotros somos libres sólo con los otros.

3. *Cultura y disciplina*

Según Kant (*Propos de Pédagogie*), toda educación tiene dos partes distintas: una parte negativa, la disciplina (ella reprime la tendencia egoísta de satisfacer sus propios deseos en detrimento de los otros, la tendencia a la independencia), y una parte positiva, que él llama cultura (al aporte del conocimiento, la instrucción, más la cultura).

Por ello él ofrece la solución de la paradoja evocada anteriormente: la educación parece reprimir la libertad para asentar la libertad. De hecho, ella reprime la falsa libertad, la independencia para instaurar la libertad racional que sólo le conviene al hombre, la autonomía.

La disciplina reprime la independencia, el egoísmo, por lo cual la cultura puede desarrollar la razón en el hombre hasta que él pueda darse a sí mismo sus propias leyes y convertirse autónomo, libre de una libertad propiamente humana.

La educación no constriñe así pues en un primer momento (disciplina) si no para forzar al hombre a salir de la libertad animal a la cual él está sujeto, para darle una oportunidad de acceder a una libertad que le conviene (autonomía).

Paradójicamente, ella fuerza al hombre a ser libre, verdaderamente libre. Ella reprime la libertad, pero para incrementarla.

4. *La paradoja del maestro*

El término maestro es ambiguo: él remite también al señor o amo político, al tirano, como al maestro – educador. Pero desde el comienzo, estos dos maestros no tienen nada en común, ellos persiguen fines opuestos.

El educador tiene por fin que un día sus alumnos lo sobrepasen, que no tengan más necesidad de un maestro, ya que ellos serán su propio maestro (autonomía). Y si el educador manda (disciplina), es justamente para habituar al alumno a obedecer, para que una vez libre, sea capaz de obedecerse a sí mismo. El maestro no es entonces maestro más que por procuración, él está en el lugar del alumno, por cuenta del alumno, esperando al alumno.

El maestro político, al contrario, quiere siempre ser el maestro, y para esto tiene necesidad de mantener sus sujetos en su estado de "minoría intelectual". Tiene necesidad de que sus alumnos dependen de él. Y su objetivo es puramente egoísta: permanecer en el poder (el poder es el medio para permanecer en el poder).

La época de la Ilustración (Aufklärung) es aquella donde, según Kant, los dos sentidos tienden a unirse. En la sexta proposición de una idea de una historia universal en sentido cosmopolita, formula lo que es el problema mayor, casi insoluble, de la historia de la humanidad.

La naturaleza a forzado a los hombres a superar su aversión mutua y a entrar en sociedad pese a ellos (*insociable sociabilidad*) y entonces a someterse a las leyes comunes. El problema, es que el hombre en el poder, encargado de hacer respetar sus leyes, no es él mismo más que un hombre, conoce la inclinación al egoísmo, a la insociabilidad. El hombre es un animal que tiene necesidad de un maestro que sea capaz de romper todo egoísmo y de forzar a cada uno a respetar las leyes por las cuales él es libre con los otros (pero este maestro será él mismo un animal que tendrá necesidad de un maestro).

La única solución para poder pasar un día a un estado de derecho cosmopolita, es así pues que el maestro se haga educador, que siendo él mismo justo, enseñe a los hombre a amar la virtud.

Conclusión

La idea de educación no tiene entonces sentido sino en relación a la de libertad: toda educación es educación del animal que es el hombre, para permitirle acceder a una libertad humana.

A la inversa, la libertad natural, salvaje, la libertad no educada es todo lo contrario de la libertad, no más que la expresión de un capricho, siempre cambiante.

Y como, lo subraya Kant, la función de la escuela, no puede ser adaptar el alumno a la sociedad ya existente, al mundo actual.

En efecto, si tal fuera el caso, la escuela adaptaría los alumnos a una sociedad que entre tanto ya ha cambiado sus demandas laborales. Ella

sería necesariamente anacrónica y superada por la evolución de la sociedad.

La verdadera misión de la escuela sería dar a los hombres de mañana, a los alumnos de hoy los medios para construir un mundo más humano, menos corrompido. Ella tiene entonces por vocación, darle los medios intelectuales para deshacerse de la sociedad y del mundo que nosotros les legamos, situándose sobre los valores perennes del hombre, no sobre aquellos, cambiantes, de una sociedad particular.

Contrariamente entonces a lo que decía Bourdieu, la escuela no es una fábrica. Ella es al contrario el laboratorio donde se elabora la sociedad del mañana.

Disertación II

“La función crítica de la filosofía: ¿la filosofía previene contra la ilusión?”¹⁵

Disertación¹⁶

En una época donde la mecanización llega a ser cada vez más activa, donde la violencia se multiplica cada día mas, donde la división del trabajo toma cada vez más importancia, donde la publicidad se vuelve cada vez más agresiva, estamos nosotros todavía al abrigo de todos esos charlatanes, de toda esa gente que nos predice la felicidad, la fortuna, la paz, ¿podemos verdaderamente liberarnos de este infierno, de esta degradación permanente de nuestra inteligencia? ¿La filosofía permite protegernos, es ella un remedio contra los peligros de nuestra

15 El tema de esta disertación se plantea como una citación corta de una pregunta. He escogido esta disertación ante todo por los criterios de evaluación a los cuales se la ha sometido. Cfr: Souriau, Anne; Peña-Ruiz, Henri; Sylves, Georges (1998) *Bonnes copies de bac en philosophie*, Paris, Hatier, Pp. 92-97. Una versión de esta disertación se publicó en mi libro *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Universidad Tecnológica de Pereira. Editorial Papiro. Pereira. 2003. Pp. 103-108.

16 Este ejemplo o copia de disertación es de autoría de un estudiante de clase terminal de un liceo francés situado en Besançon. Las clases terminales corresponderían a las clases o grados 10º y 11º del colegio colombiano.

sociedad, llega a ser ella indispensable para nuestra época, nos permite echar una mirada nueva sobre la sociedad? Tantas preguntas que demandan una reflexión profunda ya que "la cosa no vale la pena".

Una pregunta como ¿la filosofía previene contra la ilusión? no tiene una respuesta en pocas palabras. Es bueno saber qué papel juega hoy la filosofía en una sociedad y cuáles son las ventajas que se derivan. Piensan en sus pensamientos que acompañan sin cesar sus actos, sus búsquedas. Pero la filosofía tiene esto de diferente: es un pensamiento de segundo grado, es el pensamiento de los pensamientos humanos. La filosofía no es creadora, le hace falta un dato, una materia sobre la cual reflexionar. La filosofía es una reflexión y la sabiduría es la consecuencia de esta reflexión. La filosofía tendrá entonces por finalidad alcanzar la sabiduría. A partir de la reflexión, podemos plantear el asombro: la filosofía será aquella que se dará el ridículo de asombrarse de las cosas concretas y habituales, de ahí la cita de Jankelevitch: "filosofar es comportarse frente al universo como si nada dijera nada". La filosofía se sirve de la duda (¿la duda no implica la existencia del pensamiento?) para llegar a una certidumbre. La filosofía es un retorno del espíritu sobre sí mismo poniendo en tela de juicio los conocimientos que él posee.

La duda, el asombro, experiencias que permiten llegar a una reflexión filosófica.

Llegamos ahora al corazón del problema: ¿nos permite ella prevenirnos contra la ilusión? La filosofía es la ocasión de abordar con profundidad una reflexión sobre los problemas humanos, sobre la naturaleza, sobre las ciencias. Cultivando una cierta duda, una cierta ironía y un mínimo de humor, la filosofía permite a los jóvenes que se entregan de no ser víctimas de todos los mercaderes de ilusiones secretadas por nuestra sociedad. Ella nos permite no ser el cordero de Panúrge que sigue ciegamente. La filosofía nos permite tener una mirada nueva sobre la sociedad, de tomar distancia para observar las cosas cotidianas de la vida, de dominarse a sí mismo y de ganar una cierta autonomía intelectual. Si luego se tienen los medios de llegar a una reflexión filosófica propiamente dicha. ¿Qué es reflexionar?: es practicar el aprender y estar en contacto con aquellos que han reflexionado (¿la filosofía no es el laboratorio de la historia?) lo que los llevará a reflexionar.

O para citar a Bachelard, podemos agregar: "reflexionar es comprender que no se había comprendido". Reflexionando, se logrará inclusive la libertad, una cierta autonomía intelectual. La libertad no se adquirirá sino se consigue reflexionar aunque permaneciendo dueño de sí. Para terminar este capítulo sobre los medios para llegar a una reflexión filosófica y sobre las ventajas de la filosofía, citaré a Hegel que decía al respecto: "Es la cultura de una época tomando conciencia de sí misma".

Como se acaba de ver, aquellos que se entregan a la filosofía, están de alguna manera protegidos contra la ilusión, pero, ¿ellos están *a priori* fuera de peligro? Pero de hecho, ¿qué es la ilusión?

La ilusión es una falsa conciencia, es un error de juicio, de apreciación, es estar fuera de la realidad, es una especie de sueño permanente y la ilusión es un tipo de adoctrinamiento, nos intenta hacer creer no importa que sin que tengamos los medios de verificar lo que nos dice. Desde luego soy yo quien me hago las ilusiones pero yo no soy el responsable, es la sociedad la causante, es decir los otros: la opinión. La ilusión es entonces una especie de opinión y nada es más malo que la opinión: se debe destruirla, ella no piensa y si piensa, piensa mal. Y es planteándose los problemas que no se plantean por ellos mismos que se llega a protegerse de la ilusión. Si el conocimiento es una respuesta a una pregunta, la ilusión es una respuesta que no admite desde el comienzo ninguna pregunta, de donde vuelvo a decir que es una falsa conciencia. Pero si la filosofía tiene los adeptos por el simple hecho de que ella nos permite adquirir autonomía intelectual y una reflexión sobre el pensamiento de los pensamientos humanos, tiene como consecuencia de prevenirnos contra la ilusión, no es menos cierto que algunos piensen que la filosofía va al encuentro de la finalidad de la enseñanza secundaria, que ella no es rentable, que no sirve para nada, que no nos permite vivir de una manera normal en la sociedad. Mucha gente no quiere que ciertas personas reflexionen mucho; ellos tienen miedo de que se les diga lo que no quieren decir, que tienen "registrado" su inconsciente, de donde la expresión popular "es intelectual", con la cual se traduce un cierto desprecio. ¿Qué pensar de la gente que piensa que la filosofía es inútil, de donde se deriva la consecuencia que ella no nos previene contra ninguna ilusión? No quisiera criticarlos pero pienso que aquellos que critican la filosofía son aquellos que justamente no han llegado a este conocimiento de segundo grado. Ellos son víctimas de la opinión y ellos no han logrado procurarse una autonomía intelectual, ser dueños de sí mismos.

¿Hace falta deseárselo? No, puesto que ellos han sido víctimas de todo tipo de cosas, de la división del trabajo que refuerza sus costumbres en detrimento de su inteligencia, de la publicidad y del standing¹⁷ que reemplaza al hombre por un código de signos; se le determina gracias al vehículo que conduce y a los vestidos que lleva. El, al fin de cuentas es prisionero de esto.

Y el fin de la filosofía es combatir estas cosas y especialmente la ilusión. Diría aun más: la filosofía no interviene a partir del momento en que la ilusión a alcanzado la sociedad, ella interviene antes de que se pueda instalar. La filosofía tiene entonces muchas más oportunidades de combatir esta falsa conciencia y en mi opinión ella lo esta cumpliendo muy bien.

La filosofía nos previene contra la ilusión en la medida en que nosotros adquirimos cierto dominio de nosotros, una cierta autonomía intelectual. Ella nos permite tomar distancia, ubicar las cosas en su justo valor. En cuanto aquellos que dicen que la filosofía es un mal, diciendo que ellos no desean filosofar, ¿no filosofan sin que se den cuenta? Cualquiera que sea la filosofía es un remedio contra los peligros de la sociedad y ella llega a ser indispensable en nuestra época, donde no se sabe a donde nos lleva el progreso técnico.

Comentario de evaluación¹⁸

- La introducción es muy torpe. El problema no está presente explícitamente; la reflexión se compromete inmediatamente como si la redacción de la pregunta fuera supuestamente conocida. Se encuentra no obstante un elemento interesante para orientar al lector hacia la apuesta del problema: la amplitud de la presión que, especialmente por los "mass media" se ejerce hoy en día sobre las mentes. Faltó poca cosa, a partir de aquí, para redactar una buena introducción, simple y motivadora: subrayando la presencia de los "poderes de la ilusión", se podría considerar la función crítica de la filosofía, atestiguada hace tiempo y preguntarse

17 Posición o reputación social.

18 Este comentario de evaluación es de autoría del profesor Henri Peña-Ruiz. Agregado de Filosofía, profesor en clases preparatorias.

sobre su eficacia actual. De donde una "reactivación" de la pregunta: "¿La filosofía previene contra la ilusión?"

- Se nota que todo el preámbulo del desarrollo se sitúa en la óptica inmediata de una respuesta a la pregunta. Se hubiera debido, antes, hacer de esta pregunta un problema, es decir, de hecho, analizar metódicamente su enunciado, sus términos, sus implicaciones. Sólo tal análisis puede "programar" eficazmente la reflexión.
- La caracterización de la ilusión está bien conducida. Los análisis citan sin decirlo a Bachelard (*Formación del espíritu científico*). Convendría precisar aquí que se generaliza una crítica de la opinión realizada desde el comienzo desde un plan epistemológico: la actividad científica requiere una crítica de las "ilusiones primeras" para que sea posible una construcción de la objetividad; ¿no ofrece de esta manera una especie de modelo para la elucidación crítica de toda potencia de ilusión? Esta disertación hubiera podido distinguir de manera más desarrollada los diferentes espacios donde puede efectuarse una crítica de la ilusión.
- El pasaje que se inicia calificando la ilusión como falsa conciencia; parece un poco superficial y moralizante. El problema crítico que plantea la reflexión filosófica invitando a toda opinión, a toda aserción, a considerar sus condiciones de posibilidad y de validez, se muestra rápidamente. El lector queda al respecto con hambre.
- La conclusión es vigorosa y bien formulada. Se lamenta el apunte final de agnosticismo concerniente al progreso de la técnica (se debe evitar tales generalidades). El progreso técnico en sí mismo no es ni fastuosidad y ni nefasto. Todo depende de su uso.
- En resumen: copia aceptable en su conjunto. Una buena asignación de la función crítica de la filosofía. Pero algunos puntos podrían ser mejorados: la introducción (incompleta en la disertación), ausencia de análisis en la redacción del tema.

Capítulo 4

Conceptos, nociones, autores y temas para la disertación en la enseñanza de la filosofía

Conceptos y nociones

En la tradición francesa, la enseñanza de la filosofía en el liceo se orienta por "*Programa de enseñanza de la filosofía en clases terminales de las series generales*" (Fichant et als; 2002)¹⁹. La enseñanza de la filosofía en las clases terminales tiene por objetivo favorecer el acceso de cada alumno al ejercicio reflexivo del juicio y de ofrecerle una cultura filosófica inicial. Estas dos finalidades están sustancialmente unidas. Una cultura no es propiamente filosófica sino en la medida en que ella se encuentre constantemente ubicada en la posición de los problemas y en el ensayo metódico de sus formulaciones y de sus soluciones posibles; el ejercicio del juicio no tiene valor si no se aplica a los contenidos determinados, juicio que debe estar aclarado por las adquisiciones de la cultura.

19 Para esa exposición nos basamos en los siguientes documentos y obras: "*Programme d'enseignement de la philosophie en classes terminales des séries générales. Projet présenté par le Groupe d'Experts pour les Programmes Scolaires relatifs à la Philosophie, constitué sous la présidence de Michel Fichant, Professeur à la Université de Paris IV. 4 Avril 2002*". 10 p. Patrick Tort, Georges Slynès. *Bonnes copies de bac en philosophie*. Tome I-II. Hatier. Paris. 1998. Joseph Duruy, Yvonne Flaman. *Annabac. Philosophie. L,ES, S*. Hatier. Paris. 1997. Anne Souriau, Henri Pena-Ruiz, Georges Slynès. *Les pratiques du Bac. Bonnes copies de bac en philosophie*. Tome I-II. Hatier. Paris. 1998. Denis Huisman, Andre Vergez. *Philosophie. Dissertation. Terminale*. Nathan. Paris. 1985. Gerard Durozoi. *97 Bac corrigés. Philosophie. L-ES-S*. Nathan. Paris. 1996. Gerard Durozoi. *93 Bac corrigés. Philosophie. Terminales A-B-C-D-E*. Nathan. Paris. 1992.

Los programas se componen de una lista de nociones y de una lista de autores. Las nociones definen los campos de problemas abordados en la enseñanza y los autores, en un número limitado, son objeto de un estudio continuado.

Estos dos elementos son tratados conjuntamente, de tal manera que respeten la unidad y la coherencia del programa. En su estudio, son adquiridas y desarrolladas las competencias filosóficas. Las nociones pueden ser preguntadas a favor del comentario de una obra; el comentario de una obra puede a su vez desarrollarse a partir de una pregunta sobre una noción o sobre un conjunto de nociones, lo que permite también aprehender en el marco ciertos momentos históricos y culturales de su elaboración.

La lista de las nociones y la de los autores no proponen un campo indeterminado de temas de debates abiertos y extensibles a voluntad. Ellos no imponen tampoco un inventario supuesto completo de temas de estudio que el alumno podría dominar desde el exterior por la adquisición de conocimientos especiales. Ellos determinan un marco para el aprendizaje de la reflexión filosófica, fundada sobre la adquisición de conocimientos racionales y la apropiación del sentido de los textos.

La selección de un número restringido de nociones no tiene otro principio que el de identificar las más comunes y las mejores compartidas: las nociones determinadas deben constituir un conjunto suficientemente coherente para que su tratamiento haga siempre resaltar sus relaciones orgánicas de dependencia y de asociación. De otra parte, la especificación de las listas de nociones propias en el programa de cada serie o énfasis de bachillerato tiene en cuenta no solamente el horario correspondiente por derecho a la enseñanza de la filosofía, sino también los conocimientos adquiridos por los alumnos en las otras disciplinas. Finalmente, la inteligencia y el tratamiento de los problemas que las nociones permiten plantear, deben ser guiados por un cierto número de referencias explícitas.

Los autores

El estudio de obras de los autores mayores es un elemento constitutivo de toda cultura filosófica. No se trata, a través de un sobrevuelo histórico, de recoger una información factual sobre las doctrinas o las co-

rrientes de ideas, sino más bien de enriquecer la reflexión del alumno sobre los problemas filosóficos por un conocimiento directo de sus formulaciones y de sus desarrollos más auténticos. Es por esto, que el profesor no debe disociar la explicación y el comentario de los textos del tratamiento, de las nociones que aparecen en el programa.

Las obras pueden ser escogidas entre los autores que figuran en la Tabla 2. Estos textos serán presentados por el alumno, llegado el caso, en las pruebas de evaluación o en las tareas asignadas.

En todos los casos donde varias obras sean estudiadas, serán tomadas en los distintos periodos (en la lista aparecen tres periodos: la Antigüedad y la Edad Media, el periodo moderno, el periodo contemporáneo).

Para que este estudio sea plenamente instructivo, las obras mencionadas serán objeto de un comentario continuo, sea en su integralidad, sea a través de partes significativas, es deseable que éstas tengan una cierta amplitud, formando un todo y presentando un carácter de continuidad. Claro está, el profesor puede también apelar por las necesidades de sus prácticas docentes fragmentos de escritos cuyos autores no figuren en la tabla 1.

Tabla 1. Autores

Antigüedad y Edad Media	Platón; Aristóteles; Epicuro, Séneca; Cicerón; Epictete; Marco Aurelio; Sextus Empiricus; Plotin, Agustín; Anselmo; Tomas de Aquino; Guillermo de Ockam.
Moderno	Maquiavelo; Montaigne; Bacon; Hobbes; Descartes; Pascal; Spinoza; Locke; Malebranche, Leibniz; Vico; Berkeley; Condillac; Montesquieu; Hume; Rousseau; Diderot; Kant.
Contemporáneo	Hegel; Schopenhauer, Tocqueville; Comte, Cournot; Mill; Kierkegaard; Marx; Nietzsche; Freud; Durkheim; Husserl; Bergson, Alain; Russell; Bachelard; Heidegger; Wittgenstein; Popper; Sartre; Arendt; Merleu-Ponty; Levinas; Foucault.

La lista de nociones se articula a partir de cinco campos de problemas, diseñados por nociones, aisladas o en pareja, que orientan las direcciones fundamentales de la investigación. Cinco nociones o parejas de nociones ocupan la primera columna de la Tabla 1.

La segunda columna presenta las nociones aisladas o en parejas, cuyo tratamiento permite especificar y determinar, por las relaciones que se establecen entre sí, los problemas correspondientes a estos diversos campos.

El estudio metódico de las nociones será precisado y enriquecido por las referencias a las cuales el profesor apela en la conducción de su enseñanza, hay lugar para formularlas explícitamente, para facilitar la apropiación por los alumnos. Aquellas referencias cuyo uso es el más constante y los más formadores son inscritos en un repertorio, por orden alfabético, en la parte inferior de la Tabla 2.

Cada una de estas referencias presenta dos características: se trata de una parte, de distinciones lexicales operatorias en filosofía, cuyo reconocimiento preciso es supuesto por la práctica y la formación de un pensamiento riguroso, y, de otra parte, de distinciones conceptuales acreditadas en la tradición y, a este título, constitutivas de una cultura filosófica elemental.

Las distinciones de esta forma especificadas presentan un carácter operatorio y, con grados variables, transversal, que permite movilizarlas progresivamente, con relación al examen de las nociones de verdad, de historia, de libertad, de interpretación, de lo vivo, o la distinción ideal-real puede intervenir en las nociones de arte, de religión, de libertad, de felicidad, etc.

Los temas y referencias

Los temas propuestos para la prueba escrita del examen de bachillerato (baccalaureat) se dirigen sobre las nociones (columnas 1 y 2) y sobre los problemas que estas permiten plantear (cada uno de los temas se aborda a través de una explicación de texto). La estructura del programa permite que estos temas puedan cubrir diversos campos. Es deseable que éstos presenten un carácter elemental y que al menos una de las nociones del programa sea claramente identificable por el alum-

no en su formulación. Los alumnos no tomarán directamente por tema les distinciones que figuran en la lista de referencias (lo que no excluye, claro está, que ellas sean utilizadas en su formulación); el dominio de estas distinciones permitirá al alumno examinado comprender mejor el sentido y el alcance de un problema y de construir su reflexión para tratarlo.

Tabla 2. Nociones y referencias

Nociones	
El sujeto	<ul style="list-style-type: none"> - La conciencia - La percepción - El inconsciente - El prójimo - El deseo - La existencia y el tiempo
La cultura	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje - El arte - El trabajo y la técnica - La religión - La historia
La razón y lo real	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría y experiencia - La demostración - La interpretación - Lo vivo - La materia y el espíritu - La verdad
La política	<ul style="list-style-type: none"> - La sociedad - La justicia y el derecho - El Estado
La moral	<ul style="list-style-type: none"> - La libertad - El deber - La felicidad
Referencias	
<p>Absoluto /relativo- Abstracto /concreto- En acto /en potencia Análisis / síntesis- Causa / fin- Contingente /necesario / posible Creer / saber- Esencial /accidental- Explicar /comprender De hecho/ en derecho- Formal /material- Género /especie /individuo Ideal /real- Identidad /igualdad /diferencia- Intuitivo / discursivo- Legal / legítimo Mediato / inmediato- Objetivo / subjetivo- Obligación/ forzado Origen / fundamento- Persuadir / convencer- Percido / analogía Principio / consecuencia- En teoría / en práctica-Trascendente / inmanente Universal /general /particular /singular</p>	

El aporte de la disertación

Las formas del discurso escrito son las más apropiadas para evaluar el trabajo de los alumnos, en filosofía son la disertación y la explicación y comentario de texto.

La disertación es el estudio metódico y progresivo de las diversas dimensiones de una pregunta planteada. A partir de una primera definición del interés de esta cuestión y de la formulación de los problemas que aquí se encuentran implicados, el alumno desarrolla un análisis continuo y coherente correspondiente a estos problemas, análisis alimentado de ejemplos y movilizándolo con el discernimiento necesario, los conocimientos y los instrumentos conceptuales a su disposición.

La explicación busca despejar los desafíos filosóficos y la actividad característica de un texto de longitud restringida. Interrogando de manera sistemática el contenido del texto, ella precisa el sentido y la función conceptual, pone en evidencia los elementos implícitos de lo que se trata y descompone los momentos de la argumentación, sin separar nunca el análisis formal de una cuidadosa comprensión de fondo sobre el problema tratado y sobre el interés filosófico de la posición construida y asumida por el autor.

Disertación y explicación de texto son dos ejercicios completos que reposan en primer lugar, sobre la adquisición de un cierto número de normas generales de trabajo intelectual, tales como la obligación de expresar sus ideas bajo la forma más simple y matizada posible, la de no introducir sino términos con capacidad de justificar su empleo, y la de precisar entre los sentidos de una palabra aquel que es pertinente para el razonamiento que se lleva. Los dos ejercicios permiten formar y verificar la aptitud del alumno para utilizar los conceptos elaborados y las reflexiones desarrolladas, así como aplicar en un trabajo filosófico personal y vivo los conocimientos adquiridos por el estudio de las nociones y de las obras. El dominio de distinciones sugeridas en las referencias (Tablas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) ayuda al alumno a analizar y a comprender los temas y los textos planteados para la reflexión y a construir un discurso conceptualmente organizado.

Tabla 3. Nociones y temas de disertación

Nociones	Temas de Disertación
La historia	¿En cuáles campos es legítimo tomar la naturaleza como modelo? ¿La historia es lo que le pasa al hombre o lo que sucede por el hombre? ¿Se comprende mejor si se conoce la historia?
El otro	¿En qué se reconoce la humanidad en cada hombre? ¿El hombre puede ser totalmente extranjero?
La ilusión	¿Disipar una ilusión es solamente corregir un error?
Las pasiones	¿Puedo saber si yo amo? ¿La imaginación y lo real se contradicen?
La imaginación	¿La imaginación es la causa de nuestra desgracia?
Naturaleza y cultura	¿En cuáles campos es legítimo tomar la naturaleza como modelo?
El derecho y la justicia	Si el derecho es relativo a los tiempos y al lugar, ¿se debe renunciar a la idea de una justicia universal? ¿El castigo es la forma legal de la venganza?
La voluntad	¿Qué es un hombre de buena voluntad?
El deber, las personas	¿Se puede querer lo que no se desea? ¿El respeto sólo se debe a la persona?
Constitución de la ciencia del hombre	¿Se puede tratar los hechos humanos como las cosas sin considerar al hombre como una cosa? ¿La explicación científica de las conductas humanas es compatible con la afirmación de la libertad?
La verdad	¿La verdad constriñe o libera?
Lo irracional	¿El saber excluye toda forma de creencia?

Tabla 4. Conceptos y temas de disertación.
Conceptos: "El hombre y el mundo"

Conceptos	Temas de disertación
La conciencia	¿La conciencia es fuente de ilusión?
La inconsciencia	¿Sobre cuáles razones podemos nosotros apoyarnos para admitir la existencia de un inconsciente? ¿La idea de un inconsciente excluye la idea de libertad?
El deseo	¿Los hombres desean solamente lo que tienen necesidad?
Las pasiones	¿Se puede decir con Adán que la pasión es siempre desgraciada?
La ilusión	Freud escribió: "Una ilusión no es la misma cosa que un error...lo que caracteriza la ilusión es la de ser derivada de los deseos humanos" ¿Qué piensa usted? ¿La apariencia es mentira?
El otro	¿La simpatía permite conocer al otro?
La percepción	¿Lo real se reduce a lo que se percibe?
La memoria	¿Se puede romper con el pasado?
La muerte	¿El tiempo está en nosotros o fuera de nosotros?
El tiempo	Comente esta sentencia de Spinoza: "La filosofía no piensa en ninguna cosa menos que en la muerte y su filosofía es una meditación de la vida, no de la muerte." ¿La conciencia del deber morir suscita en el hombre otros sentimientos distintos al miedo? ¿El pensamiento de la muerte importa a la vida?
La existencia	¿Existir es simplemente vivir?
Naturaleza y Cultura	¿Se puede hablar con razón de hombre sin cultura? ¿La naturaleza es un modelo?
La historia	¿En qué sentido se puede decir que el historiador "hace" la historia? ¿Cuáles son las condiciones de una ciencia de la historia?

Tabla 5. Conceptos y temas de disertación.
Conceptos: "El conocimiento y la razón"

Conceptos	Temas de disertación
El lenguaje	Comente esta formulación del psicólogo Delacroix: "El pensamiento hace el lenguaje haciéndose por el lenguaje." ¿Recurrir al lenguaje significa renunciar a la violencia? ¿El silencio tiene sentido?
La imaginación	¿Cuáles son las relaciones de lo real y de lo imaginario?
El juicio, la idea	¿Se puede decir que la duda es útil al conocimiento pero perjudicial para la acción?
El conocimiento científico	¿La objetividad de la ciencia es moralmente neutra? Comente la formulación de Boutroux: "La ciencia no es solamente un conocimiento, es una educación."
Teoría y experiencia	Cómo comprende esta formulación de Gaston Bachelard: "El espíritu científico debe formarse contra la naturaleza, contra lo que está en nosotros y fuera de nosotros el impulso y la instrucción de la naturaleza, contra el entrenamiento natural, contra el hecho colorido y diverso. El espíritu científico debe formarse reformándose."
La ciencia y el destino	¿Las ciencias pueden conceder un lugar a las ideas de destino y de casualidad?
El conocimiento experimental	¿Cuál es el papel de la hipótesis en el conocimiento científico?
Las matemáticas	"las matemáticas, afirma Bertrand Russel, son la única ciencia donde no se sabe de qué se habla ni si lo que se dice es verdad." ¿Qué piensa usted? ¿Como un conocimiento matemático que sea objeto de experiencia es posible? ¿Se puede afirmar con un filósofo: No hay ciencia propiamente mientras no se encuentre matemática?
El conocimiento de lo vivo	¿Un ser vivo puede ser asimilado a una máquina?

Las ciencias humanas	¿Qué es lo que hace la objetividad difícil en las ciencias humanas?
Lo irracional, el sentido	¿Qué hay de común entre el sabio y el brujo?
La verdad	¿Con cuáles signos y cómo reconocemos nosotros la verdad?

Tabla 6. Conceptos y temas de disertación.
Conceptos: “La práctica y los fines”

Conceptos	Temas de disertación
El trabajo	“Si las lanzaderas marcharan por sí mismas se podrían pasar de esclavas” ¿Esta ocurrencia de Aristóteles anuncia dos mil años antes el maquinismo contemporáneo? ¿Qué es ser esclavo?
La técnica	¿Se puede con rigor hablar de los milagros de la técnica?
El arte	¿En qué sentido se puede decir que una obra de arte es verdadera?
La religión	¿Los progresos de las ciencias experimentales van en contra de la fe religiosa?
La sociedad	¿Se puede afirmar que la utopía es necesaria?
El poder	¿La política está en el derecho de hacer abstracción de la moral?
La violencia	¿La violencia tiene un papel en la historia?
El derecho	Se habla de los “derechos del hombre”. ¿Esta noción tiene un fundamento filosófico?
La justicia	¿El equilibrio es el símbolo adecuado de la justicia?

El deber	"La verdadera moral se burla de la moral" a dicho Pascal. ¿Qué piensa usted?
Los sentimientos morales	Lamento, remordimiento, arrepentimiento
La libertad	¿Qué pretende afirmarse declarando que el hombre nace libre? ¿Qué papel juega mi cuerpo en la expresión de mi libertad? Sartre hace decir a uno de sus personajes: "No habiendo más que yo he decidido solo el mal, sólo yo inventé el bien" ¿Piensa usted que el individuo puede crear libremente sus valores?
La felicidad	¿La felicidad es el bien supremo?

Tabla 7. Conceptos y temas de disertación.
Conceptos: "Antropología, Metafísica, Filosofía."

Conceptos	Temas de disertación
La antropología	¿Qué reflexiones le sugiere a usted esta apreciación de Paul Valery?: "Cada hombre sabe una cantidad prodigiosa de cosas que ignora que sabe. ¿Saber todo lo que sabemos? Esta simple búsqueda agota la filosofía."
La metafísica	¿Un conocimiento metafísico es posible?
La filosofía	¿La filosofía es la tentativa para pensar tan lejos como sea posible? ¿El filósofo es un escéptico?

Bibliografía

- ARAYA, Domingo. *Didáctica de la filosofía*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2003.
- ARPINI DE MARQUEZ, Adriana y DUFOUR DE ORTEGA, Ana. *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Editorial Ateneo, Buenos Aires, 1988.
- ARROYO, Julián. «Los filósofos en la sociedad : historia de un desencuentro». En: *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 55-64, 1997.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada Editorial, Sevilla. Traducción de Pablo Manzano, 2001.
- Association des professeurs de philosophie de l'académie de Poitiers*. APPA(1998). <http://www.perso.hol.fr/felie/appap>. Poitiers-France.
- BILLARD, Jean. «Sciences de l'education et pédagogie de la philosophie » En *L'enseignement philosophique*. Mars-Avril. Pp. 39-63, 1993.
- Circulaire numero 77-417 du novembre 1977. 1998.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1997.
- CIFUENTES, Luis María. «Un problema meta-filosofico previo: ¿ es posible enseñar y aprender filosofía?». En: *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 87-100, 1997.
- COLLIN, Claude. *Didactique expérimentale de la philosophie*. 1998.

- COMU, Louis y VEGNIGOUX, Andre. "La didactique de la philosophie"
En: *La didactique en questions*. CNDP, Hachette, París. Pp. 99-105, 1992.
- CORNU, Laurence y VERGNIUOX, Alain. *La Didactique en question*. Hachette. Paris, 1992.
- Dissertations: *Un projet qui s'adresse aux profs de philo* (1998). En: [http://perso.infonie. fr/imper](http://perso.infonie.fr/imper). France.
- DUROZOI, Gerard. *93 Bac corrigés. Philosophie. Terminales A-B-C-D-E*. Nathan, Paris, 1992.
- DUROZOI, Gerard. *Bac corrigés. Philosophie. L-ES-S*. Nathan, Paris, 1966.
- DURUY, Joseph y FLAMAND, Yvonne. *Annabac. Philosophie. L,ES, S*. Hatier, Paris, 1997.
- FICHANT, Michel. "Programme d'enseignement de la philosophie en classes terminales des series generales. Projet présenté par le Groupe d'Experts pour les Programmes Scolaires relatifs a la Philosophie, constitué sous la presidence de Michel Fichant, Professeur a la Université de Paris IV. 4 Avril 2002". 10 p.
- GARCIA, Félix. "La disertación: un instrumento de evaluación del desarrollo del pensamiento complejo" En: *Paideía*. Revista Española de enseñanza de la filosofía. Madrid. Pp. 153-171, 1998.
- GOMEZ, Miguel Angel. "Critica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía" En: *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira. No.18. Pp. 5-14, 1998.
- GRANGER, Gaston. *Pour la connaissance philosophique*. Odile Jacobs. Paris, 1988.
- HUISMAN, Denis y VERGEZ, Andre. *Philosophie. Dissertation. Terminale*. Nathan. Paris, 1985.
- IZUZQUIZA, Ignacio. «Enseñar filosofía : retos de una maldición». En: *Quimera*. Número 36. Barcelona. p. 27-30, 1984.

IZUZQUIZA, Ignacio. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Editorial Anaya, 1982.

IZUZQUIZA, Ignacio. «La filosofía en la enseñanza media: observación, traducción, simulación». En: *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Universitat de Barcelona. p. 77-86, 1997.

KERBRAT, Marie-Claire y SANTERRE, Jean-Paul. *Savoir et ignorer: dissertations*. PUF. Paris, 1999.

L' Education. En: <http://kphi.doremi.net./profs/education/.hatm>

L' enseignement philosophique dans les classes terminales. Instructions concernant le travail des élèves. En: <http://www.perso.hol.fr/felie/appap/trav.htm>. Poitiers-France.

LESELBAUM, N. y SARVONAT, M. «*La lecture des textes philosophiques en classe terminale. Présentation et analyse des pratiques différentes*». En: *Revue Française de Pédagogies*. Número 64. Julio-Agosto-Septiembre. Paris. p. 35-47, 1983.

MILLAN, Ascensión. «Un modelo didáctico posible: dialógico-pragmático». En: *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, ICE/Horsori, Universitat de Barcelona. p. 101-114, 1997.

PEÑA RUIZ, Henri. *La dissertation*. Bordas, Paris, 1986.

PERIGNON, Michel. Philonet. Lecons de philosophie á l' usage des élèves des classes terminales. En: <http://perso.infonie.fr/imper>. France, 1998.

RAFFIN, Françoise et Equipe de recherche en didactique de la philosophie (INRP). Coordinado por Françoise Raffin. Prefacio de Dina Dreyfus. (1994). *La dissertation philosophique: La didactique à l'oeuvre*. Institut National de Recherche Pédagogique- Centre National de Documentation Pédagogique. Hachette-Education. Paris. 143 p.

RAFFIN, Françoise. Notre conception de la didactique. 6 p. En: <http://www.agora.net>

- ROZALEN, José Luis. «Enseñar la filosofía, las filosofías y a filosofar». En: *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, ICE/Horsori, Universitat de Barcelona. p. 65-76, 1997.
- SANTIUSTE, Victor y GOMEZ DE VELASCO, Francisco. *Didáctica de la filosofía. Teoría, métodos, programas, evaluación*. Editorial Narcea, Madrid, 1984.
- Sitio Web. Réseau de l'enseignement collégial. Philosophie 340.00. Paris.
- SVAGELSKI, Jean (1998). Des philosophies et du philosophie á l'école. En: <http://www.perso.hol.fr/felie/appap/sva.htm>. Poitiers-France.
- SOURIAU, Anne et al. *Les pratiques du Bac. Bonnes copies de bac en philosophie*. Tome I-II. Hatier, Paris, 1998.
- TORT, Patrick y SYLNÈS, Georges. *Bonnes copies de bac en philosophie*. Tome I-II. Hatier, Paris, 1998.
- TOZZI, Michel et al (1992) *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CRDP de Montpellier.
- TOZZI, Michel. *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe thèse de doctorat*, université Lyon II - Louis-Lumière, 1992.
- TOZZI, Michel y VINCENT, Claude. (1993) Peut-on didactiser l'enseignement philosophique? 24 p. En: <http://www.philotozzi.com/contacts@philotozzi.com> Existe una versión impresa en: *L'enseignement philosophique*, decembre, 1995.
- TOZZI, Michel. "Contribution à une didactique de l'apprentissage du philosophe" En: *Revue Française de Pédagogie*. INRP. Avril.Mai-Juin. Paris. Pp. 22-35, 1993.
- TOZZI, Michel. "De la philosophie à son enseignement: le sens d'une didactisation" En: DEVELAY, Michel (coord) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. ESF, Paris, 1995.
- TOZZI, Michel. (2001) La lecture methodique philosophique: un exemple de concept interdidactique. En: <http://www.philotozzi.com/contacts@philotozzi.com>

- TOZZI, Michel. (2003) Apprendre a philosopher. Le role de la discussion et des formes diversifiées d'écriture. 10 p. En: Sitio web: <http://www.pratiquesphilosophique.com/redaction@pratiquesphilosophiques.net>
- TOZZI, Michel. (2003a) Debat democratique et discussion philosophique 3 p. En: Sitio web: <http://www.pratiquesphilosophique.com/>
- TOZZI, Michel. (2003b) Le rôle de la discusión et des formes diversifiées d'écriture. 9 p. En: <http://www.philotozzi.com/contacts@philotozzi.com>
- BACHELARD, Gaston. *Le Rationalisme appliqué*. PUF, Paris, 1970.
- DESCARTES, Rene. *Discurso del método*. Editorial Bruguera, Barcelona, 1983. Edición y traducción de Juan Carlos García Borrón.
- DESCARTES, Rene. *Las pasiones del alma*. Editorial Aguilera, Buenos Aires, 1965. Traducción del francés por Consuelo Berges
- HEGEL, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. FCE, México, 1998. Traducción e introducción de Arsenio Ginzo.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o la Educación*. Editorial Comunicaciones, Edición integral, Madrid, 2002. Prólogo, presentación y traducción de Francesc I.I Cardona.

El autor

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesional en filosofía e historia, Magíster en investigación social I y Doctor en Educación de la Universidad Paris III-Sorbona Nueva. Profesor del programa de licenciatura en pedagogía infantil y de la maestría en comunicación educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia-UTP. Se desempeña en las áreas de teoría e historia de la educación y la pedagogía, Investigación en educación, análisis e investigación sobre textos escolares. Autor, entre otros, de los siguientes libros: *No sólo tiza y tablero. Ensayos de epistemología de la pedagogía y la educación*. Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. No. 48. Bogotá. 1996. *La tarea del pensar*. Ensayos de filosofía contemporánea, Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, 1999. Coautor de *Representaciones sociales de familia en los textos escolares colombianos*. Colciencias-UTP, 2000. 3 volúmenes. *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Universidad Tecnológica de Pereira-Editorial Papiro. Pereira. 2003. Colaborador en revistas de educación y pedagogía nacionales y extranjeras.