

EJERCITACIONES PARA “FILOSOFAR’

di Armando Giroti

Trad. Marja jo

El primer argumento que se expondrá serán entendido como estimulación a la reflexión sobre los modos de "hacer filosofía con y de los alumnos"; por eso, a partir de una ejemplificación metodológica, el discurso se extenderá luego a las posibles actividades para promover en clase sobre el frente no tanto de los conocimientos, sino sobre las competencias filosóficas. Si de una parte las finalidades de un trabajo de taller respectan la repercusión en el grupo de alumnos, por la otra no se puede olvidar que el punto de contacto es el docente; por este motivo es a él que se dirige para inducirlo a repensar en términos metodológicos cuales podrían ser los modos del "hacer filosofía". El trabajo se desarrollará a través de varios puntos:

1. Una instancia propedéutica
2. Un ejemplo como estímulo
 - 2.1 Objetivos del trabajo
 - 2.2 El trabajo
 - 2.3 Metodología aconsejada
 - 2.4 Evaluación del aprendizaje
3. En torno a las ejercitaciones
4. Cuáles ejercitaciones
 - 4.1. Las actividades sobre el texto
 - 4.1.1. Lectura sintáctica
 - 4.1.1. Lectura semántica
 - 4.1.3. Lectura crítica
 - 4.1.4. Lectura pragmática
 - 4.2. Los cuestionarios
 - 4.3. El trabajo por mapas conceptuales
 - 4.4. Las actividades de composición
 - 4.5. Los trabajos al margen
5. Actividades para proponer al grupo en formación

1. Una instancia propedéutica

Sin intención de reducir la vasta cantidad de trabajos que un docente podría activar en su clase, se puede comenzar el argumento tomando prestado de LUCIO RUSSO {“*Segmenti e bastoncini*” (Segmentos y palotes), Feltrinelli, Milano 1998) una historia que, si bien dirigida a docentes de matemática, puede simbólicamente ofrecernos un estímulo para la reflexión sobre la modalidad de aproximación metodológica.

La escuela de los años '60 formulaba problemas elementales expresados así: “Un campesino vende una bolsa de papas por mil pesetas. Sus gastos de producción son los 4/5 del precio de venta. ¿Cuál es su ganancia?”. Nada para criticar sobre su formulación, clara aunque poco estimulante.

Imaginando ahora hacer una versión que se aproxime a una enseñanza “reformada”, esta probablemente estaría expresada de la siguiente manera:

"Suponiendo que los agricultores quieran vender una bolsa de papas por 100 Euros, realiza un sondeo para determinar el volumen de la demanda potencial de papas en nuestro país, completa esta investigación analizando los elementos del problema, poniendo en relación los elementos entre ellos y buscando el principio de la relación entre estos elementos. Para finalizar, realiza un cuadro de doble entrada indicando en horizontal, en alto los nombres de los elementos citados, y en vertical abajo, los distintos modos de cocinar las papas".

Se advierte que esta segunda formulación no detiene al alumno al puro nivel del mecanicismo matemático, sino que lo estimula a producir, a moverse, a actuar, motivándolo a la reflexión sobre los conocimientos. Me pregunto entonces si la misma cosa no puede ser activada en el interior de la filosofía; pero para hacer esto es necesario prepararse para hacer trabajar a los estudiantes porque las lecciones catedráticas no lo reduzcan a un estado de pasividad.

2. Un ejemplo como estímulo.

Para entrar en tema y para aclarar cuanto se podría producirse en clase, puede ser útil un ejemplo a partir de la VII carta de Platón, que se reproduce en parte (una primera parte se la encuentra en la siguiente nota):

Cuando yo era joven pasé por la experiencia que otros muchos y pensé dedicarme a la política cuando me sintiese seguro de mi mismo.

Siendo objeto de general censura el régimen político a la razón imperante, se produjo una revolución; al frente de este movimiento revolucionario se instauraron como caudillos cincuenta y un hombres, diez en el Pireo y once en la capital, al cargo de los cuales estaba la administración pública en lo referente al ágora y a los asuntos municipales, mientras que treinta se instauraron con plenos poderes al frente del gobierno en general. Se daba la circunstancia de que algunos de éstos eran allegados y conocidos míos. Y en consecuencia requirieron al punto mi colaboración, por entender que se trataba de actividades que me interesaban. La reacción mía no es de extrañar, dada mi juventud; yo pensé que ellos iban a gobernar la ciudad sacándola de un régimen de vida injusto y llevándola a un orden mejor, de suerte que les dediqué mi más apasionada atención, a ver lo que conseguían. Y vi que en poco tiempo, hicieron parecer bueno como una edad de oro el anterior régimen. Entre otras tropelías que cometieron, estuvo la de enviar a mi amigo, el anciano Sócrates, de quien yo no tendría reparo en afirmar que fue el más justo de los hombres de su tiempo, a que, en unión de otras personas, prendiera a un ciudadano para conducirlo por la fuerza a ser ejecutado: orden dada con el fin de que Sócrates quedara, de grado o por fuerza, complicado en sus crímenes; por cierto que él no obedeció. Y se arriesgó a sufrir toda clase de castigos antes que hacerse cómplice de sus iniquidades. Viendo, digo, todas estas cosas y otras semejantes de la mayor gravedad, lleno de indignación me inhibí de las torpezas de aquel periodo. No mucho tiempo después cayó la Urania de los Treinta y todo el sistema político imperante. De nuevo, aunque ya menos impetuosamente, me arrastró el deseo de ocuparme de los asuntos públicos de la ciudad. Ocurrían desde luego también bajo aquel gobierno, por tratarse de un periodo turbulento, muchas cosas que podrían ser objeto de desaprobación; y nada tiene de extraño que, en medio de una revolución, ciertas gentes tomaran venganzas excesivas de algunos adversarios. No obstante los entonces repatriados observaron una considerable moderación. Pero dio también la casualidad de que algunos de los que estaban en el poder llevaron a los tribunales a mi amigo Sócrates, a quien acabo de referirme, bajo la acusación más inicua y que menos le cuadraba: en efecto, unos acusaron de impiedad y otros condenaron y ejecutaron al hombre que un día no consintió en ser cómplice del ilícito arresto de un partidario de los entonces

proscritos, en ocasión en que ellos padecían las adversidades del destierro. Al observar yo cosas como éstas y a los hombres que ejercían los poderes públicos, así como las leyes y las costumbres, cuanto con mayor atención lo examinaba, al mismo tiempo que mi edad iba adquiriendo madurez, tanto más difícil consideraba administrar los asuntos públicos con rectitud; no me parecía, en efecto, que fuera posible hacerlo sin contar con amigos y colaboradores dignos de confianza; encontrar quienes lo fueran no era fácil, pues ya la ciudad no se regía por las costumbres y prácticas de nuestros antepasados y adquirir otros nuevos con alguna facilidad era imposible; por otra parte, tanto la letra como el espíritu de las leyes se iba corrompiendo y el número de ellas crecía con extraordinaria rapidez.

De esta suerte yo, que al principio estaba lleno de entusiasmo por dedicarme a la política, al volver mi atención a la vida pública y verla arrastrada en todas direcciones por toda clase de corrientes, terminé por verme atacado de vértigo, y si bien no prescindí de reflexionar sobre la manera de poder introducir una mejora en ella, y en consecuencia en la totalidad del sistema político, sí dejé, sin embargo, de esperar sucesivas oportunidades de intervenir activamente; y terminé por adquirir el convencimiento con respecto a todos los Estados actuales de que están, sin excepción, mal gobernados; en efecto, lo referente a su legislación no tiene remedio sin una extraordinaria reforma, acompañada además de suerte para implantarla. Y me vi obligado a reconocer, en honor a la verdadera filosofía, que de ella depende el obtener una visión perfecta y total de lo que es justo tanto en el terreno político como en el privado, y que no cesará en sus males el género humano hasta que los que son recta y verdaderamente filósofos ocupen los cargos públicos, o bien los que ejercen el poder en los Estados lleguen, por especial favor divino, a ser filósofos en el auténtico sentido de la palabra”.

PLATON: *Carta VII* 324 c-326 a

2.1. *Objetivo del trabajo:* Mostrar como:

- a. partiendo de un hecho particular que se lo pueda trascender, asumiéndolo como ejemplificativo de un discurso meta-histórico (Platón, de hecho, desde el plano particular -pasa al plano general, plano que enviste la reflexión puramente filosófica);
- b. de una situación histórica bien definida (condición instrumental), se concluye en la investigación de la “línea política” (finalidad);
- c. El tema tratado compromete el ámbito político, para luego acceder a la esfera ética;
- d. La carta platónica nace de situaciones de situaciones que no son lejanas de nuestra vida cotidiana.

2.2. *El trabajo:* Podremos destacar como la carta puede dividirse en tres partes a las cuales se les agrega una introducción y una conclusión:

- a. Introducción general: ‘Cuando yo era joven cuando me sentí seguro de mi mismo’; las motivaciones del actuar nacen del deseo de ser útil a la colectividad (no interés privado, sino un fuego interno que arde, como había dicho precedentemente (1)).
- b. Primera parte: “Siendo objeto de general censura cómplice de sus iniquidades; descripción sintética de la situación política, ilusoria que la nueva forma de gobierno sea mejor que la precedente. Consideración final de la primera parte: ‘Viendo de aquel período’; primera conclusión: alejarse de las ‘torpezas’.

- c. Segunda parte -Introducción: 'No mucho tiempo despuésel sistema político imperante'; descripción de hechos. Parte central: 'De nuevo las adversidades del destierro' rescate del fuego sagrado, indignación y rechazo de la política. Consideración final de la segunda parte; no hay necesidad, está implícito el rechazo por una actividad que se cree útil al hombre que al contrario manifiesta su contracara sucia a punto tal que pareciera llevar dentro la negatividad.
- d. Tercera parte -Introducción: 'Al observar ... con rectitud'; clave de la lectura de la política en el plano universal. Parte central: 'no me parecía con extraordinaria rapidez'; regreso al plano global con ampliación de la visión de Atenas a nuestras ciudades y con la consideración sobre la velocidad de corrupción de los hábitos. Consideración final de la tercera parte: 'De esta suertepara implantarla'; es necesario que la política sea iluminada por la recta filosofía.
- e. Conclusión general: 'Y me vi obligado el auténtico sentido de la palabra', la filosofía es la madre de la justicia política.

(1) En la primera parte de la VII carta se habla de cuando Dión me invitó por tercera vez, y me mandó un tres remos para facilitarme el viaje; (...) todos nos repitieron (...) que Dión había hecho extraordinarios progresos en la filosofía (...) y todos exaltaban el amor de Dión por la filosofía (...) Fui, (...) apenas llegué, pensé que como primera medida debía indagar si realmente Dión estaba encendido por el ardor filosófico como un fuego (...) embebido por fórmulas aprendidas, y era este el caso de Dión, como enseguida me di cuenta. A esta gente es necesario mostrarle que es el estudio filosófico, y cuantas dificultades presentes, y cuanto agotamiento comporta. Si quien escucha está dotado de naturaleza divina y es verdaderamente filósofo, adaptado a este estudio y digno de él, evalúa que el camino que se le indica es un sendero maravilloso, para seguirlo se debe hacer un esfuerzo porque no se puede vivir sin él. Y para esto une sus esfuerzos con aquellos de su maestro y no desiste si no cuando haya logrado completamente el fin, o bien cuando ha adquirido tanta fuerza que podrá progresar por sí solo sin la ayuda del maestro. Quien ama la filosofía, (...) dedicándose simplemente a sus ocupaciones, si mantiene en cada acción siempre fiel a la filosofía, o sea a aquel modo (...) que mejor que otros lo puede tornar inteligente, de buena memoria, capaz de razonar, en plena posesión de sí mismo; el modo de vida contrario a esto, el lo odia. Aquellos que no son verdaderos filósofos, pero que tienen solo una máscara de fórmula, como la gente bronceada por el sol, viendo cuantas cosas se deben aprender, cuanto cansancio se necesita soportar, como sea necesario (...) conducir cada día una vida regulada, juzgan que es una cosa difícil e imposible para ellos; se consideran incapaces de continuar ejercitándose y algunos se convencen de conocer suficientemente el todo y de no tener más necesidad de cansarse. Esta es la prueba más transparente y segura que se pueda hacer con quien vive en el lujo y no sabe soportar la fatiga; Por lo tanto aquellos no pueden culpar al maestro, sino a sí mismos, se no logran hacer todo lo que es necesario para seguir el estudio filosófico. (...) No es esta una ciencia como otra: esta no se puede en algún modo comunicar, pero como llama se enciende como fuego que salta: nace de improviso en el alma después de un largo período de discusiones sobre el argumento y después de una vida vivida en común, se nutre de sí misma. (PLATON, Séptima carta, pp. 339-343).

2.3 Metodología aconsejada:

- 1. *Lectura* del texto por parte del docente (atención colectiva);
- 2. tiempo por dedicar a la *reflexión* personal con lectura silenciosa (trabajo individual);
- 3. *delimitación* del *tema central* y paráfrasis sintética escrita (trabajo individual);
- 4. investigación de los temas colaterales a través del trabajo colectivo;
- 5. *desestructuración* del texto con ejercicios de comentario minucioso (trabajo en grupos pequeños de tres personas);
- 6. regreso al diálogo con *reflexión guiada* (producción colectiva);
- 7. *ejercicio* (para el tipo de ejercitación véase la propuesta siguiente) de síntesis personal sobre cuanto emergió de las reflexiones de los otros y toma de posición personal frente al problema.

2.3. Evaluación del aprendizaje:

- a. *instrumentos*: cuestionarios, esquemas lógicos, esquemas estructurados⁽²⁾, enumeración y mapas conceptuales, parafrasear, palabras cruzadas, reescritura de la carta en términos actuales, subrayado de términos metodológicos ('observar' 'observaba' 'observar'), subrayado de términos de situaciones interiores, titulado de párrafos ('Está bien "la filosofía en el poder"?), vocabulario específico utilizado; identificación de la forma del párrafo (narración autobiográfica); identificación de los personajes; estudio del ambiente histórico;
- b. *contenidos*: deseos y esperanzas; ilusiones-desilusiones; el valor del retraimiento interior; la muerte de Sócrates; relación entre objeto por analizar ('situación política') y el instrumento ('observaba'); la vida política para el hombre griego; distinta situación del joven ('cuando era joven'); y del hombre maduro (si deduce que cuando escribe lo sea); diferencia entre lo que está descrito y lo que es reflexión del ánimo; léxico que expresa el estado de ánimo de Platón; como aparecen sus amigos y los compañeros; relación entre filosofía y educación; tiranía sinónimo de injusticia y democracia de justicia? (según Platón - según la óptica actual); relación entre teoría (sabiduría filosófica) y praxis (política); relación ideal-real; toma de conciencia de uno de los problemas.

(2) Se puede destacar la presencia de una terna de esquemas cuaternarios que siguen la parábola: deseo, ilusión, desilusión, desdén; este subrayado podría ser una actividad por desarrollar en clase seguidamente de una pregunta puntual a los alumnos.

- c. *Reflexiones personales*: relación ayer-hoy; justicia casual-universal; concepción dualista; valor de las experiencias negativas; la fuga del mundo como reacción alternativa; el valor de las leyes humanas; el

valor del cuidado del alma; la ciudad ideal; esperanzas-ideales- valores de los jóvenes de hoy; ser 'dueño de si mismo' ¿equivale a ser mayor de edad?; relación entre mayoría de edad (dato político- civil) y autosuficiencia (dato psicológico); la amistad entre maestro y alumno (para retomar en la primera parte de la VII carta presentada antes; en la 'ficha de ingreso'); fundamentos y criterios de la convivencia civil; gestión de la cosa pública; el valor de la utopía; relación entre política y ética; filosofía no más como educación retórica sino como dialéctica (investigación y conocimiento del Bien)

- d. *Recolección de materiales.* De diarios y revistas de para poner en relación el contenido de la carta, o sea los puntos indicados entre los contenidos y las reflexiones personales.

3. En torno de las ejercitaciones

Las ejemplificaciones mencionadas estimulan a reflexionar sobre cuales actividades se puedan proponer a los estudiantes con el fin de crear una experiencia filosófica.

Si se quiere aprender a nadar, observaba Hegel, no se lo puede hacer quedando fuera del agua a imitar los movimientos: es necesario sumergirse. ¿Quizás se pueda aprender a filosofar quedándonos como simples espectadores?. Como se aprende a nadar nadando, así se aprenderá la filosofía haciéndola y su instrumento, desde un punto de vista didáctico, ante la falta de la viva voz del filósofo, podría ser el documento escrito con el cual los estudiantes deberían regularse. Puesto que la prerrogativa de la filosofía, según la máxima socrática, es "confutar y dejarse confutar", podremos confrontarnos con el texto, podremos confrontarnos con el texto, presentando preguntas y buscando respuestas. No obstante el texto filosófico puede transformarse en el 'laberinto del mito de Teseo', en el cual nos podemos perder, si no se posee el hilo de Arianna. También si aquel hilo parece ser privilegio exclusivo del filósofo, investigarlo es actividad legítima de cada uno para lograr la salida de aquel laberinto; es el docente de filosofía el guía capaz de ayudar al joven a recorrer las calles escondidas, enseñándole a no dejarse tomar prisionero. El laberinto, por lo tanto, con tal ayuda, lejos de quedar prisionero, puede transformarse en 'residencia' del sujeto que así puede analizar el significado o significados, frecuentemente ocultos. Presentado el documento textual como el instrumento sobre el cual trabajar, ¿cuáles podrían ser las ejercitaciones que no reduzcan la enseñanza a un "saber" sino que lo abran al "hacer filosofía"? La posibilidad de terminar en la simple evaluación de los conocimientos de las nociones está siempre latente, por eso es necesario permanecer vigilante para evitar la involución en una actividad eminentemente informativa, o bien en el peligro de dejarse atrapar en una competencia puramente técnico-mecánica. El texto, siempre 'según' quien lee, es portador no solo de respuestas a un problema, las cuales pueden motivar la búsqueda de las razones que la han producido, sino muchos otros estímulos para futuras preguntas. Es sobre este punto que se necesita comprometerse para concebir ejercitaciones que movilicen, junto a la capacidad de comprensión del

texto, también el análisis del pensamiento del autor, la reflexión compartida, etc... con el fin de encaminar al estudiante hacia la adquisición de una propia *forma mentis* filosófica.

¿Cuáles estrategias podrían ser propuestas para que las ejercitaciones indicasen no tanto un saber nocional, sino de las competencias y de las capacidades? ¿y cuáles podrían ser estas últimas?. Por ejemplo se puede pensar en aquellas que permiten comprender el texto y el filósofo, de contextualizar el uno y el otro, en la adquisición de una apropiación lexical, en el saber extraer las consideraciones personales, en saber reflexionar filosóficamente sobre varios argumentos que forman aquello que normalmente es considerado el “sistema” del filósofo (que, a decir verdad, sería para afrontar procurando su desarrollo; de hecho el sistema se va formando poco a poco en la mente del filósofo). Su logro debería permitir el desarrollo de aquellas capacidades de autocontrol que se adquieren también cuando se juzga la capacidad de la argumentación filosófica. A través del análisis del texto se puede ayudar al estudiante a crecer en una continua capacidad crítica. Las ejercitaciones, si se pretende entrar en el texto para apropiarse de la ‘filosoficidad’, no pueden reducirse a una mera función de control evaluativo, si bien porque la nota, en la mente del estudiante, cerrando el ciclo ‘explicación- estudio-nota’ tendería a hacerle creer que el recorrido se concluye con estas; la nota cerraría una fase y abriría una nueva en la cual las “viejas” reflexiones, en cuanto ya pasadas bajo el estudio del juicio del profesor, tenderían a ser acumuladas. Las ejercitaciones con función eminentemente evaluativas, como fin de un ciclo, pierden su valor de reapropiación conciente de un contenido, asumiendo relevancia solo en el interior de una metódica evaluativa que disminuye su capacidad. Las ejercitaciones se consideraría más como *control* (en cuanto relevamiento y cuantificación de los aprendizajes) que como actividad de *evaluación* propiamente dicha (3) (en cuanto observación y registro del proceso de desarrollo formativo personal de alumno) (4). Su objetivo si es el logro de un alto

(3) G. DEIANA, *La evaluación en filosofía, Una propuesta didáctica operativa*, in BIANCARDI- BOLOGNINI-DEIANA-MARCHETTI, *La filosofía enseñada*, Pagus, Treviso 1994, pp. 165-191

(4) Si *control* y *evaluación* fuesen considerados sinónimos intercambiables se induciría al docente una confusión sobre el significado de la misma determinación de la nota; además podría difundirse ampliamente la tendencia a interpretar las dos operaciones didácticas como *instrumento fiscal* de los resultados (intermedios o finales) de un proceso formativo más o menos realizado. La decimología distingue netamente las dos expresiones: ‘control’ como una instancia cuantificable a partir de las respuestas dadas por el estudiante a una serie de preguntas; con ‘evaluación’ la constatación del desarrollo de cada alumno en referencia a su nivel de partida. Si el primero es un momento de profundización comparativo entre proyecto formativo y resultados poco a poco logrados por el estudiante, el segundo va más allá de la simple medición estadística de los datos cuantificables, entrando en aquella lectura unitaria de la persona que no es reducible a ningún elemento medido anteriormente con el control (función mnemónica, capacidad intelectual, posesión de cognición, etc) para el cual si el control en dos sujetos puede resultar acorde, la evaluación puede ser disonante. El control no puede encerrar un juicio definitivo; es siempre una ‘fotografía’ del alumno tomada en un preciso instante de su trayecto escolar y por eso manifiesta solo un momento transitorio de su desarrollo; corresponde al docente recavar de esta fotografía los elementos positivos (con valor motivacional) y aquellos que permaneces aún problemáticos (con valor diagnóstico). grado de capacidad autoevaluativa (5), va no tanto hacia un saber conceptual, sino

hacia el desarrollo de la capacidad crítica, como por ejemplo, haber comprendido el texto y el filósofo, saber contextualizar ambos, haber adquirido una apropiación lexical, saber extraer consideraciones personales, saber reflexionar filosóficamente. Es necesario también que estas permitan a los estudiantes explicitar las capacidades de cada uno según el medio más idóneo: para uno será el diálogo, para otro el tratamiento del tema en primera persona, o la esquematización de los conceptos fundamentales; en resumen es necesario que ellas se adecuen a las diversas cualidades intelectuales del alumno, permitiéndoles expresarse de la forma más adecuada.

4. Cuales ejercitaciones

No se dan consignas prescriptas porque le corresponde al docente establecer cuáles son las ejercitaciones más atinentes a su modo de entender la enseñanza de la filosofía; le corresponde al docente probar su habilidad también en la elección de aquellas más aptas para que sus estudiantes activen las competencias alcanzadas. La ilustración que sigue, pretendiendo ser de ayuda también para quien tiene ya experiencia, se ocupa de ejercitaciones (6), que pueden ser elegidas por el docente, in itinere o finales, de control o formativas, pero todas con un objetivo bien preciso, el logro de competencias de medición según algunas modalidades aplicativas, utilizando cuestionarios, mapas conceptuales, composiciones, trabajos al margen. No es intención aventurarnos en un discurso teórico sobre la didáctica de la filosofía, ni en un "taller de didáctica de la filosofía" entendido como simple exposición de contenidos ya estructurados para ofrecer al docente para que los active, quizás 'acríticamente', en su actividad didáctica, pero se entiende ofrecer un trabajo que sea un estímulo para la didáctica cotidiana del docente en formación; y como la formación es continua, se desearía analizar algunas estrategias que puedan ser vehiculadas en el "hacer filosofía en clase". Como se podrá relevar de las propuestas de trabajo, en vez de apuntar sobre ejercitaciones que midan las cantidades de noticias adquiridas, como sucede normalmente en los llamadas test objetivos, se direccionaliza más hacia ejercitaciones que desarrollen la *reflexión crítica*, pretendiendo poner en primer plano una finalidad distinta de cuanto se hace con los test objetivos.

(5) Sobre el argumento del control como valorización véase el capítulo específico en A. GIRITTI, *La enseñanza de la filosofía, desde la crisis hacia las nuevas propuestas*, Unipress, Padova, 1996.

(6) Por cuanto respecta a las ejercitaciones véase, desde un punto de vista teórico A GIRITTI, el control y la evaluación en la enseñanza de la filosofía, en M. DE PASQUALE, *Filosofía para todos*, Franco Angeli, Milano 1998, pp. 218-246; como también los artículos de S. MARTINI, Instrumentos didácticos como apoyo para la clase de filosofía, "Enseñar filosofía", año III n.1, pp 25-30, de M. TROMBINO, Los ejercicios de filosofía: una propuesta de clasificación, AA. VV., *Filosofía para todos*, Franco Angeli, Milano 1998, pp. 247-313 y de A. GIROTTI, De la lectura del texto a las ejercitaciones, en "Enseñar Filosofía", año I n.3, pp 6-11. Desde un punto de vista práctico véase S. MARTINOI, Propuestas prácticas para ejercitaciones posibles, "Enseñar filosofía", año III n. 2, pp 17-22, y A. GIROTTI, Pruebas prácticas de evaluación, AA. VV., *Filosofía para todos*, Franco Angeli, Milano 1998 PP. 314-347.

Se necesitaría que se transformasen en mapas de un territorio capaz de guiar al

estudiante a través de meandros del cerebro, enseñasen a atravesar el laberinto en el cual cada vía puede ser recorrida nuevamente, a condición de conocer la estructura global, el camino de regreso, el significado profundo, de este modo las ejercitaciones se tornarían 'estudio guiado', 'recuperación' de un trayecto a través de uno de los posibles itinerarios, no el mejor, ni el exclusivo, ni el único. Para que esto sea proficuo es necesario que el docente sea el mismo investigador de nuevos caminos, ninguno de los cuales será para descartar, si la construcción de la criticidad refleja permanecerá fundamentalmente finalidad de su enseñanza; también las ejercitaciones, tendrán un merito y, no obstante la escasa consideración de los elementos teóricos, se ubicarán en 'una atmósfera más agradable', tornándose en un instrumento del "*hacer experiencia de filosofía*", o bien del *confilosofar*. Se indican aquí cinco modos distintos de trabajar sobre el documento textual que puede ser vivido en su dimensión sintáctica, semántica, crítica la cual se agregaría también la dimensión pragmática (7) (punto 4.1). Muchas veces los docentes, después de la lectura textual, proponen cuestionarios (punto 4.2), que no son tan específicos para el "*hacer filosofía*"; quizás más formativo podría resultar un trabajo que dejase en claro los mapas conceptuales internos a los textos (punto 4.3) para no hablar de lo creativo, relativo a las actividades de composición (punto 4.4). Un quinto grupo de ejercitación podría relacionarse con las actividades al margen para proponer como expansión hacia el exterior (punto 4.5)

(7) Esta triple división se puede relacionar con Peirce, aunque si ha sido Charles Morris (cfr. Lineamientos de una teoría de los signos, Paravia, Torino, 1963; y también Signos, lenguaje y comportamiento, Longanesi, Milán, 1963) quien la propuso y la esquematizó definiendo en términos claros la clasificación en 1938; por sintáctica él entiende el estudio de las relaciones formales de los signos uno con otro, por semántica el estudio de las relaciones de los signos con los objetos a cuyos signos son aplicables y con pragmática el estudio de las relaciones de los signos con quien los interpreta. En 1942 Carnap retoma la formulación de Morris diciendo: "Si en una investigación se hace referencia explícita al hablante, ... entonces la asignamos al campo de la pragmática (...) Si hacemos abstracción del destinatario ... y analizamos solo las expresiones y sus representaciones, nos encontramos en el campo de la semántica. En fin, si hacemos abstracción también de las representaciones y analizamos solo las relaciones entre las expresiones, estamos en el campo de la sintaxis". En 1946 Morris retomando tal clasificación afirmó: "La pragmática es aquella parte de la semiótica que se ocupa del origen, los usos y los efectos de los signos en el interior del comportamiento en el cual suceden; la semántica se ocupa de los significados de los signos en todos los modos del 'significar'; la sintáctica se ocupa de las combinaciones de los signos prescindiendo de sus significaciones específicas o de sus relaciones con el comportamiento en el interior de los cuales ellos forman parte". En conclusión, traduciendo en palabras pobres, podríamos decir que la sintáctica estudia en que modo los signos están relacionados entre ellos, la semántica como se relacionan con las cosas, la pragmática como están conectados con nosotros.

4.1. Las actividades sobre el texto

Un camino idóneo para el logro de esta finalidad que permite ‘hacer filosofía con los alumnos’ podría ser recorrida afrontando el texto desde tres perspectivas, desde el punto de vista de su estructura (lectura sintáctica), desde el contenido (lectura semántica) desde uno evaluativo (lectura crítica).

4.1.1) En la primera perspectiva (lectura sintáctica) se podrían ligar ejercitaciones del tipo: *titular* un párrafo que comprometa la capacidad de síntesis del mensaje transmitido por el filósofo;

La *paráfrasis*, por ejemplo “el párrafo trata de ... y se desarrolla según una línea que...”. Tal actividad compromete la capacidad de exposición autónoma en cuanto presupone la clarificación del contenido con palabras propias y quizás con una ampliación personal;

el *comentario* de cada paso, como por ejemplo: “subdivisión del párrafo en tantos párrafos, poniendo al lado de cada uno la motivación que ha inducido al filósofo a producir tal afirmación”; “el párrafo se introduce en el pensamiento..., critica las posiciones de..., sostiene que..., usa una forma de lectura particular que puede traducirse en los siguientes fundamentos...; para comprenderlo es necesario situarlo... etc...” o bien más rápidamente “comenta la primera parte del párrafo que te he subdividido con pausas”. Esto significa de parte del alumno, ponerse en juego reflexionando, haciendo observaciones, expresando consideraciones o juicios sobre contenidos no suyos;

parafrasear (operación que deja en evidencia la sintaxis del texto como si fuese un índice separado por puntos con los cuales se evidencian las pausas del texto; “después de haber descompuesto en pausas todo el texto, enumera las ideas a través de las cuales se desarrolla el pensamiento del filósofo 1, 1.1., 1.2., 2, 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 3, 3.1. etc...”); este trabajo muestra la capacidad de comprender la interrelación de las simples ideas del texto, ubicando en primer plano los puntos esenciales para ordenar; puede consistir en parafrasear libremente (el alumno dispone del texto según un criterio propio) o inducida (para alumnos poco habituados a separar, el docente propone una serie de preguntas atinentes al contenido del texto);

la *descomposición analítica* que comporta la separación de un todo orgánico en partes expresando su concatenación lógica; por ejemplo: “los simples ideas del texto son divididas de la siguiente manera: el filósofo habla de..., luego de..., por lo tanto de...; y al final logra demostrar que...”;

el *descubrimiento de la tesis*, que respecta la capacidad de tener bajo control todo el texto, descubrir la idea central del filósofo, aislándola de las tesis colaterales, de las tácitas, de las confutaciones;

la *puesta en común de las argumentaciones* adoptadas para *sostener* la tesis, determinando cuales son las secciones argumentadas, las justificaciones

indicadas o no porque son consideradas obvias; esto permite descubrir la posesión de la argumentación a través del análisis de la coherencia interna; (por ejemplo: "los alumnos, destacando y anotando al lado del texto muestran como varias afirmaciones están en línea con las que sostiene el filósofo en otro documento; las proposiciones de referencia se manifiestan en el párrafo tal....., y precisamente en la línea....");

el descubrimiento de la estrategia argumentativas, o sea la capacidad de asumir el estilo argumentativo del autor que es distinto si se analiza un texto de Descartes o uno de Pascal;

la recomposición sintética del trayecto que activa ejercitaciones de síntesis para compendiar y epilogar en modo personal cuanto ha sido presentado; por ejemplo: "partiendo de la tesis principal..., a través y a través ..., se demuestra que ... y finalmente se llega a concluir que ...".

4.1.2.) A la lectura semántica se podrían ligar ejercitaciones del tipo: *individualización de las palabras claves*; operaciones que debería mostrar el logro de habilidades particulares en la puesta en relieve de la pertenencia del término al mundo filosófico en el conjunto y en lo específico al autor, o sea capacidad de asignar definiciones sobre el plano histórico-crítico. De este trabajo emerge la especificidad adquirida sea en el reconocimiento del léxico en el interior de aquel particular autor sea en la individualización de su uso más general. El estudiante, explicando en breve el sentido que la palabra adquiere en el contexto teórico del filósofo, mostrará haber interpretado el mensaje fundamental, la relación entre los signos, los nexos que lo sostienen. Si luego se analizará el contexto histórico, al cual refiere el texto del filósofo, demostrará la capacidad de relación, de transferencia del mismo en otros ámbitos, en otros contextos.

4.1.3) Para la lectura crítica se podrían proyectar ejercitaciones del tipo: *la individualización de las formas explícitas del filósofo* (dialógica, disciplinar...); la especificación del auditorio definiéndolo y precisando la función, como también el modo usado para convencerlo (auditorio particular, específico o inespecífico, que poco sabe del argumento, que comparte la tesis o que la rechaza);

La puntualización del modelo de racionalidad que subyace en varios documentos textuales. Las modalidades que pueden ser múltiples; van de un trabajo de compilación a uno creativo; con el primer tipo de trabajo se alcanza el objetivo de control de cuanto se haya podido avanzar dentro del texto y de salir para reencontrar el modelo de racionalidad que rige el documento y que aparecerá en todos los otros textos del filósofo en cuestión; el segundo, con la utilización de formas expresivas más creativas, tornando al estudiante más libre que los condicionamientos a los cuales subyace normalmente cuando la forma trata disciplinar lo encadena a modelos preestablecidos, lo inducirá a manifestar sus efectivas capacidades de decodificación, sean argumentativas o problematizantes.

Las actividades del primero y del segundo tipo, ponen en primer plano una lectura

sintáctica y una semántica, aún muy ligadas al texto del filósofo, proponen un 'hacer filosofía' que va a instalarse en el pensamiento de otros; las actividades del tercer tipo, en vez, considerando la filosofía como lugar de reflexión del propio yo, invitan a considerar los contenidos en función personal, abriendo camino a una ulterior lectura, la pragmática.

4.1.4) La lectura pragmática permite realizar "la continuidad entre la experiencia de los jóvenes y la tradición cultural" poniendo en relación la problemática tratada y el lector (8). Tema por otra parte no nuevo si se leen las propuestas de Giulio Girardi que ya en 1960 afirmaba que "es necesario que la enseñanza de la filosofía no se resuelva en una síntesis de tesis, sino ... que estimule a los estudiantes .. a reflexionar e tomar posición sobre determinadas cuestiones mientras en las materias científicas se trata en gran parte de acoger, con una cierta pasividad, el resultado de las investigaciones de aquellos que nos han precedido, la filosofía, dado el empeño personal de sus conclusiones no puede ser la simple transmisión de un patrimonio adquirido por la humanidad: esta exige de cada estudioso una toma de posición personal, una reconquista desde el interior" (9) La reconquista desde el interior, las toma de posiciones se darán si el texto logra a hablar al estudiante manifestándole las elecciones cumplidas por el filósofo y el estudiante en tanto adherirá filosóficamente, en cuanto habrá reconquistado las conclusiones como solución, si bien no finales, de todos modos de un particular hombre que vivió en un determinado tiempo y en un preciso contexto. De este modo no se perderán de vista las exigencias y la tendencia manifestada por soluciones diversas y tampoco la actualidad de la nueva propuesta que el estudiante será instado a dar. Este será el medio para verificar como los problemas se puedan representar, pudiendo ser resueltos de modo diverso. La lectura pragmática, después de las lecturas sintáctica y semántica-lexical, que han permitido a los estudiantes de individualizar, examinar, extrapolar los distintos temas, problemas, vocabularios específicos y otros, invitarán a reflexionar filosóficamente y lo direccionalizarán hacia una concientización más madura que su tiempo, que sus problemáticas, que su nuevo horizonte surgido de las palabras del filósofo.

A través de este cuarto tipo de lectura se responderá con los hechos más que con las palabras a la pregunta que un cierto tipo de estudiante propone: "¿para que sirve la filosofía?". Se podrá "mostrar como en la definición de los principales conceptos filosóficos se refleje no una cosa inmóvil y siempre idéntica a si misma, sino una realidad mutable, que sola puede transformarse en la razón de las profundas transformaciones perceptibles a través de la historia de los conceptos".

(8) **Confróntese las Indicaciones didácticas en la propuesta de la Comisión Brocca, Planos de estudio de la escuela secundaria superior y programas de trienios, que se encuentran en Estudio y documentos de los Anales de la Instrucción Pública, n. 59/60 Le Monnier 1992, pp 212-235.**

(9) **G. GIRARDI, ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?. "Orientación Pedagógica", n.3, 1960, p.523 y p 527.**

De este modo se podrá "ofrecer un primer terreno para la confrontación entre nuestra visión del mundo y del modo de pensar de otras épocas y de otras

civilizaciones, encaminando así la formación de aquella concientización crítica en los límites intrínsecos al propio como a cada otro horizonte teórico y la consiguiente necesidad de no circunscribirse en este, sino de medirse constantemente con otros modos de ver y con otros valores” (10). Los cuestionarios que un buen docente es capaz de realizar, podrían comprobarse sobre preguntas que tienen que ver con el significado filosófico que asume el texto por el estudiante, si el problema afrontado por el filósofo sea exportable más allá de la experiencia que parece tener, si el problema fuese válido solo al tiempo del filósofo o bien si es actual de acuerdo con lo que afirma el filósofo; cuales son los puntos sobresalientes aún hoy válidos, cuales son los que se retienen superados, si el tema, revistiendo una cierta actualidad, pueda ser explicado en sus motivaciones y cuales ocasiones actuales permitan afirmar la contemporaneidad: si el alumno no ha discutido jamás de la actualidad de las afirmaciones contenidas en el documento textual; como ha sido concebido en el contexto actual; cuales repercusiones nuevas, propias de la época contemporánea, haya asumido; destacar si existen preconceptos actuales relacionados con la propuesta del autor, o si al contrario ponga en discusión algunos preconceptos. Como se ve existen preguntas que ayudan a estimular la reflexión en términos pragmáticos.

4.2. Los cuestionarios

También las pruebas objetivas constituidas por tests (11), con escala numérica (12), como los cuestionarios que prestan atención a varios niveles de conocimiento o competencias, son normalmente usadas y pueden destacarse los siguientes:

- a. *pregunta abierta* con respuestas que contemplan siempre una referencia clara a un contenido importante del del texto, previendo una amplia libertad de exposición del estudiante y ayudando a activar las capacidades de reflexión analítica y aquellas de gestión sintética del saber adquirido;

(10) F. Bianco, *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' o metodo 'zetetico'?* "Paradigmi", n. 23, 1990. pp. 402-403.

(11) A tal propósito se pueden ver L. BONCORI, *Teorie e tecniche dei test*, Boringhieri (I), Torino 1993 (una reseña de los test publicados en Italia particularmente interesantes y indicativos de tendencia innovativas); G. DOMENICI, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991 (medición y evaluación escolar a través del uso de los instrumentos de control con capítulos dedicados al uso y a la construcción de las pruebas objetivas); G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Bari 1993 (discurso que presenta desde pruebas tradicionales hasta pruebas objetivas de control del aprendizaje; de pruebas objetivas a pruebas semiestructuradas, con inserción de fichas operativas de las tipologías más características; modalidad de construcción, de corrección, de atribución de los puntajes, de interpretación de los datos)

(12) Podemos citar autores como VITTORIO DE PETRIS, quien ha propuesto "pruebas objetivas de control con el uso de la computadora" y ha activado en un sitio motivaciones y explicaciones que fundamentan el uso de tales instrumentos en el campo evaluativo.

- b. *elección múltiple*, prevé preguntas en las cuales aparecen cuatro o cinco alternativas posibles de las cuales una sola es correcta y una con función

de 'distractor', 'casi' correcta; cuestionarios de este tipo son utilizados frecuentemente para verificar la precisión en la interpretación lexical de la terminología del filósofo;

- d. *pregunta estructurada*; proponen preguntas específicas relacionadas a datos que son asignados contextualmente; además de evidenciar la apropiación en torno a un argumento, dejan ver la capacidad de encontrar correlación a partir de los datos;
- c. *respuesta cerrada* con elección entre verdadero o falso; limitadas sobre todo a verificar si se ha logrado la posesión de un cierto número de informaciones;
- d. *preguntas del tipo verdadero/falso*; estas, como las precedentes, si bien dan resultados objetivos, no son muy significativas, dada la alta probabilidad de elegir en forma casual la respuesta (hay un 50% de probabilidad tanto para el error como para la forma correcta)
- e. *preguntas relacionadas*; el alumno debe relacionar, dadas dos listas de elementos, un elemento de la primera serie con otro de la segunda;
- f. *preguntas correlacionadas*; presentas dos afirmaciones, ligadas entre ellas por un conector del tipo 'de hecho', 'porque', 'por lo tanto'; el alumno, encontrando la conexión entre las dos afirmaciones, debe definir la correlación, si ambas son verdaderas, si la segunda es una explicación de la primera, o si es verdadera la primera y falsa la segunda, o viceversa, etc.
- g. *con introducción de situaciones problemáticas*; estas requieren la aplicación, también por analogía, de estrategias o de *problem solving*; permitiendo al docente verificar, además de la apropiación del argumento, también dotes específicas como la intuición, la capacidad lógica, de formalización, etc...

4.3. El trabajo a través de mapas conceptuales

En la vida cotidiana muchas son las ocasiones en las cuales se utilizan esquemas para sintetizar en modo orgánico los contenidos; y se lo hace en cuanto nuestra mente procede en modo análogo a través de redes neuronales. A este tipo de órdenes mentales se agrega otro de ejercitaciones: los *mapas conceptuales*. En efecto la actividad de la mente en la organización de los contenidos no procede skinerianamente con un proceso lineal, sino según un método que podremos definir como magnético; cada contenido es atraído y atrae al mismo tiempo otras nociones similares a él, por forma, por localización temporal, espacial, por semejanza, por diferencia, etc... El mapa, en su función didáctica, debiendo responder a requisitos formales más específicos de cuanto no suceda con el simple esquema, es usado para estimular al alumno a poner en red de relaciones existentes entre los conceptos; esto para permitir un mayor grado de ductilidad no solo en el aprendizaje de la disciplina, sino sobre todo en la fijación de contenidos y en el crecimiento personal; tal trabajo de hecho moviliza capacidad analítica, sintética, de control estratégico, de reelaboración de contenidos, la ductilidad en el reconocimiento de la función de los términos en relación al todo, en la toma de relaciones existentes entre los conceptos, etc... "El método de los mapas conceptuales -explica Emiliani- es un instrumento didáctico elaborado en ámbito cognitivista, con el objetivo de favorecer el aprendizaje y de consentir un control de

los niveles de comprensión y de reelaboración logrados por el alumno. Como todas las metodologías de inspiración cognitivista, no es un procedimiento mecánico y cerrado; resulta eficaz solamente si inserto en un estilo de trabajo que privilegia la reelaboración activa del estudiante y la investigación de los significados” (13). A través de rectángulos que se relacionan entre sí , en los cuales se inscribe la palabra clave, pueden tornarse claros los pensamientos de un filósofo, la estructura argumentativa de un texto, las problemáticas de una época sobre todo el significado complejo que el alumno ha dado a los varios conceptos, transformándose en promotor de una propia reelaboración filosófica.

4.4 Las actividades de composición

Un cuarto tipo de ejercitación, quizás el más vivaz y el más estimulante, respecta la *composición escrita de un texto*; puede ser interesante, de hecho constatar cuales capacidades de relectura hayan desarrollando los alumnos y para ellos puede resultar excitante compararse como filósofos recién iniciados. De hecho, inventando, construyendo, comparando, el alumno tiene bajo control todas las informaciones que le sirven y la mezcla no es sólo yuxtaposición de frases, sino reproposición de una tesis por sostener y por demostrar. Cada manipulación, de hecho previendo una inserción en un contexto más amplio, lleva con sí la ductilidad en la gestión del todo en función argumentativa y así manifiesta la capacidad de usar esquemas cognitivos y reconocimientos que se trasforman en funcionales al nuevo trayecto. Se trata de:

- Enviar *una carta a un amigo* hablándole sobre la temática presentada por el filósofo y sobre las implicaciones que dichas temáticas comportan en la vida diaria;
- Enviar *una carta al filósofo* que contenga una discusión sobre problemas y sobre las motivaciones que pueden haber conducido el pensador a afirmar cuanto el ha expuesto; se discutirán las ideas, investigando aspectos (positivos y negativos) también en la vida cotidiana;
- Componer *un texto similar al documento*, pero que estructure el problema central en manera distinta de cómo ha sido tratado por el filósofo, con una argumentación propuesta por el estudiante (esta ejercitación puede ser dada solo si se ha ya parafraseando el texto, si se lo ha subdividido en párrafos).
- Componer *un texto que se sostenga en una tesis contraria* a aquella sostenida por el filósofo;
- Escribir un *artículo periodístico* que manifieste una conciencia crítica en confrontación con una cierta problemática tratada;

(13) Por cuanto respecta la descripción de los mapas conceptuales, los modos y los campos de aplicación, además de una hipótesis de introducción en la enseñanza de la filosofía véase el artículo de ALBERTO EMILIANI, Mapas conceptuales, "Enseñar filosofía", año I n. 2, pp 11-17 o bien también en internet en el sitio http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/insfil/ins2_1.htm.

- Componer un texto que siga una *esquemmatización* concatenada del tipo:

“Si, como dice el autor, es verdad que..... , como jamás el afirma que..... entonces evidentemente consigue que”;

- Inventar un *manuscrito del filósofo* descubierto y jamás publicado; lo que significa componer un texto falso, que puede ser redactado sea a partir de una elección de frases ad hoc y dispuestas casualmente (es necesario que el alumno se determine un itinerario esquemático), sea sin elección de frases, con o sin límites de líneas, pero tal texto debe ser cambiado como verdaderamente auténtico;
- Componer un *texto con frases dadas entrecruzadas*; la consigna puede ser la de poner junto a la afirmación del filósofo una reflexión del docente, conveniente pero con la frase de referencia; se pueden dar tantas cuantas son las afirmaciones filosóficas que se quieren destacar;
- Componer un *diálogo* entre el estudiante y el filósofo, o bien entre dos personajes inventados, o bien entre dos autores que hayan debatido el mismo problema, pero desde puntos de vista diversos;
- Inventar una *representación teatral* en torno a un problema con tantos personajes cada uno de los cuales busque defender o destruir una tesis dada (este trabajo puede comprometer todo el grupo, divididos por subgrupos, cada uno de los cuales se fija un deber específico);
- Confrontar *dos párrafos de autores distintos* (dados por el docente o propuestos por los alumnos entre filósofos ya estudiados) que presenten temáticas comparables;
- Proyectar una *entrevista imposible* (textos de autores de épocas diversas en contraposición temática);
- Preparar un cuestionario - entrevista capaz de movilizar la capacidad del alumno en el análisis de un problema, en su desestructuración y en su traslación en otros campos del saber o de la actividad humana.

Si la filosofía, como afirmaba Aristóteles y como reforzará después Heidegger, nace de la ‘maravilla’ y del ‘estupor’, no deteniéndose en la simple función de enumerar posiciones bien confeccionadas, compromete mayormente su destinatario si le indica la inmensidad y la infinidad de sus posiciones; de este modo cada solución invitará a sobrepasar estrecho ámbito personal.

Y con la utilización crítica del estímulo provocado por otros que reestructuran la propia visión de la vida. Comparándose con modos de ver y con valores distintos de los propios, el sujeto reexamina nuevamente sus convicciones, reencontrándose sobre el modelo socrático de un viaje jamás concluido hacia el saber de sí.

4.5 Los trabajos al margen

En el quinto tipo de ejercitación podemos encontrar relaciones o actividades de investigación que pongan en juego la amplitud de visión lograda, la repercusión en el sujeto, sea por cuanto respecta la organización de los contenidos aprehendidos, sea por la reflexión sobre las habilidades conseguidas. Pueden ser actividades del tipo:

- *Recoger informaciones* relativas al marco teórico en el cual opera el filósofo del cual emerge el problema que no es solo el suyo.
- Confeccionar una *ficha* que contenga el léxico específico del autor, con definiciones al costado y refuerzos con términos similares usados por

otros filósofos.

- *Justificar las problemáticas* tratadas como atinentes a un cierto modo de entender el mundo;
- Preparar *posibles preguntas* sobre las cuales será fundada la interrogación, quedando anclado en un esquema del tipo “de la paráfrasis del texto se deduce que ¿y entonces?” o bien “¿el tema central del texto puede ser relacionado con el mundo actual? ¿Con cuáles problemas?;
- Realizar un *esquema* en vista de la *recuperación* de un compañero que no haya aún comprendido el nudo central de cuanto se ha afrontado;
- Organizar una *ficha auto evaluativa* que indique cuales podrían ser los puntos neurálgicos de una formación filosófica lograda;
- *Confrontar* con los medios más diversos el modelo propuesto por el filósofo con otro modelo similar o al menos confrontable;
- Proponer *temáticas de investigación* sobre temas colaterales, con mapas conceptuales o indicaciones preestablecidas;
- Extender una *bibliografía* mínima razonada que permita recavar la suerte del filósofo y la importancia de los estudios desarrollados sobre un problema particular;
- Retomar de los *diarios o periódicos* los hechos que se puedan relacionar con cualquier temática presente en el documento del filósofo (se les puede proponer a los alumnos recortar y pegar y construir su propio cuaderno temático, motivando las propias elecciones);
- Componer *fichas* de naturaleza *interdisciplinaria* que pongan en evidencia el problema central propuesto por el filósofo y sus consecuencias en otras disciplinas.

5. Actividad para proponer al grupo en formación

¿Qué actividades se pueden proponer a un grupo de docentes que pretendan reflexionar críticamente en torno al propio modo de enseñar? Yo pensaría en el siguiente tipo de actividades:

1. Esquematizar en una tabla (o mejor en una serie de tablas según distintos indicadores), simple para consultar, todas las ejercitaciones que tengan presente la variedad de criterio.
2. Repensar en las varias ejercitaciones aquí propuestas, proyectar otras más adherentes al propio modo de enseñar.
3. Repensar otras actividades como por ejemplo la estructuración de un hipertexto (multimedial o artesanal) a partir de un problema que tenga, en su interior, una serie de ejercitaciones específicas.
4. A partir de un texto filosófico, o de una serie de textos filosóficos de un autor, pensar en cuáles ejercitaciones sobre el texto se podrían asignar a la propia clase.
5. A partir de varios textos filosóficos que traten todos una misma problemática, pensar en cuales ejercitaciones se podrían asignar a la propia clase.
6. Construir una ficha que ponga en evidencia la división con la cual afrontar la

lectura de un texto filosófico .

7. Elegir un texto filosófico y desestructurarlo (según los cuatro tipos de lectura propuestos, sintácticos, semánticos, críticos y pragmáticos) de forma tal que sea una ayuda para un posible futuro trabajo en clase.
8. Subdividir gradualmente las competencias/capacidades que se pretenden hacer adquirir a los alumnos y ordenarlos en una ficha. Se propone una como ejemplo. _____

ACERCA DE LA COMPRESION	DEL TEXTO	
Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Sabe reconocer globalmente el argumento	Localiza la tesis y las partes textuales distintas	Reconoce analogías y diferencias
Sabe hacer una simple síntesis	Sabe estructurarlo por puntos esenciales	Comprende el núcleo temático
Expone en modo simple	Utiliza el léxico empleando términos pertinentes	Se adueña del léxico filosófico
Sabe comprender los significados primarios del léxico	Sabe comprender la diversidad de los significados de los términos	Propone variantes
Sabe enumerar los conceptos	Sabe relacionar los conceptos	Opera con diversos códigos lingüísticos
Sabe comprender la temática	Sabe proponer una alternativa a la temática	Ve posibles aperturas
Sabe comprender las conexiones internas	Sabe expandir la frase	Evidencia la problemática en la cual se insertan
Individualiza la situación problemática	Sabe ofrecer una solución	Formula estrategias resolutivas

9. Construir una tabla/ficha que ponga en evidencia cuanto del pensamiento del filósofo, que está en el interior de un documento textual o de una serie de documentos por elegir, han logrado comprender los alumnos. Se propone una comp ejemplo.

Acerca de la comprensión del pensamiento del filósofo		
Comprende el texto en la óptica del filósofo	Lo comprende según ópticas diversas	Comprende los progresos
Sabe contextualizarlo temáticamente	-in relación al ambiente cultural en el cual ha vivido el autor	Extiende el tema al ambiente en el cual vive hoy el alumno, lo reconsidera en relación al debate actual.
	-en relación al debate contemporáneo del filósofo	
	-en relación a la difusión de su pensamiento	
Sabe comprender la problemática en sí	Como resultado de un debate	Como portadora de implicaciones presentes en el hoy y comprende las repercusiones y aperturas.
Sabe reportar la problemática en el pensamiento del filósofo	Sabe extenderla en un panorama más complejo	

10. Pasando ahora a un grado distinto de trabajo que no se detenga en un objetivo ligado exclusivamente al conocimiento del texto o al puro análisis

del pensamiento de los filósofos, pero que favorezca la maduración de la forma *mentis* de un sujeto dirigido a la investigación, se puede solicitar la construcción de una ficha que deje en evidencia la capacidad en la producción de análisis:

ACERCA DE UNA RENOVADA REFLEXIÓN COMPARATIVA		
El análisis es desarrollado:		
1. según argumentos		
Reflexionando sobre las implicaciones de la problemática relevada por el filósofo	Y las que de ella puedan surgir	
Confrontando la problemática a la de otros autores. especificando	Según los ejes de la sincronía	
	Según los ejes de la diacronía	
	El nexo entre las conclusiones del filósofo y las problemáticas actuales	
2. según esquemas intertemáticos		
3. según paradigmas diversos		
4. según modelos de racionalidad alternativos	evidenciando las temáticas transversales	
	evidenciando las repercusiones en otros ámbitos	ontológico, metafísico
		lógico, gnoseológico
		antropológico, político
		ético, teológico

11. A partir de algunos textos filosóficos construir una serie de tablas, con el fin de hacer ejercitar en clase a los alumnos, con las actividades que parecen más adecuadas. Para cada ejercitación propuesta extender un trayecto mínimo que deje en claro que cosa esperaríamos que el estudiante hiciera.