

Il Laboratorio in Didattica della Filosofia
di Armando Girotti
Trad. Marja Jo
PREFACIO

O. Introducción

Cada intervención cultural remonta a modelos teóricos que la ilumina; así sucede también cuando se manifiesta una intervención práctica de taller para la cual es necesario suponer que también en el presente módulo existe un fundamento teórico que le da luz. Con el fin de aclarar sería oportuno realizar algunas precisiones, en primer lugar en torno a qué se entiende con el término taller, vista la polisemia de significados de este contenido; luego, en segundo lugar, cuáles son las preguntas fundamentales en torno a su realización en el interior de la enseñanza de la filosofía. De hecho si se adecuase sobre los principios de la escuela conductista necesitaría privilegiar el estímulo que produce una respuesta- reacción; si al contrario se aceptasen las indicaciones del cognitivismo para el cual son decididamente importantes los procesos mentales que se requieren en vista de una reproyección de redes proposicionales, el taller resultaría distinto. Una cosa por lo tanto sería el taller del conductivismo, cuyo centro sería la adquisición de técnicas por parte del futuro docente, y otra para el cognitivismo, para el cual la aproximación operacional de la mente se va moviendo con estrategias que invitan al sujeto a transformar en acciones las varias informaciones; por una parte estaría la pasividad del sujeto en aprendizaje, en cuanto sería puesta en primer plano la actividad del docente formador, y por la otra una actividad constante del sujeto en formación para encaminarlo a un aprendizaje crítico.

La respuesta relativa a que orientación tomará el presente taller es ya implícita en la premisa por la cual el , entendido como observatorio privilegiado en el cual se deben entrelazar de modo fecundo prácticas didácticas y reflexiones teóricas, se entiende principalmente como intervención de negociación, o sea como *negotium* o mejor *el lugar del hacer y del aprender reflexionando y operando*, o también más precisamente como el lugar en el cual el saber se construye sea a través de la acción o sea a través de la reflexión sobre la acción (2).

- (1) **Hacia fines de los años '70 la ciencia cognitiva (R. Schank, A. Collins, E. Charnmark) se preocupó por problemas relacionados con la representación del conocimiento, la comprensión del lenguaje, etc... Una panorámica de las teorías hasta 1985 se encuentra en P. BOSCOLO, *Psicología del aprendizaje escolar*, Utet, Torino 1986; otro artículo para destacar es el de R. LUCCIO, *La psicología cognitivista*, en P. LEGRENTI, *Historia de la psicología*, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 227-250.**
- (2) **Anderson y Greeno insisten sobre el hecho que el alumno logre gestionar el propio aprendizaje a través del uso de *estrategias* que son evaluadas y modificadas en virtud de una continua revisión; la luz que ilumina el hacer no puede ser más que la reflexión sobre lo que se hace; este tipo de taller es seguramente constructivo por cuanto concierne la preparación metodológica en cuanto no se desliza en el simple aprendizaje de la instrumentación útil para la profesión; sino que en el análisis de la función y de los fines que animan los instrumentos, considerados en el interior de la finalidad de la disciplina.**

1. Premisa
2. Objetivo general del taller de didáctica de la filosofía
3. Conocimientos declarativos
- 3.2. Conocimientos declarativos acerca de la actividad de los filósofos (
- 3.3. Conocimientos declarativos acerca de la actividad de los estudiantes (
4. Conocimientos procedimentales
5. Posturas por adquirir
6. Objetivos específicos
7. Esquema-enumeración de los argumentos
8. Evaluación entendida como proceso y como oportunidad de investigación/acción
9. Bibliografía
10. Apéndice

1. Premisa

Tres deberían ser las fases de una correcta elaboración de un taller: una inicial, dedicada a la reflexión sobre todo lo que concierne la programación didáctica disciplinar que comprende el análisis de los medios, de los instrumentos, de los objetivos específicos, una segunda inherente a la proyección de las estrategias de poner en ser, una tercera de reflexión evaluativa, a posteriori, sobre la utilización de los medios, de los procedimientos, de las estrategias, de los materiales y de los instrumentos utilizados en el lugar de práctica (3). La finalidad del taller así entendido es entonces no tanto dirigida a la transmisión de técnicas específicas, cuanto a la activación de aperturas críticas hacia una continua reflexión metodológica (4). Un taller que se separase del cognitivismo, más que fundarse sobre el verbo 'aplicar', se rige sobre verbos 'proyectar críticamente' y 'realizar' porque el estímulo para un crecimiento

- (3) De este modo la fase de verificación, prevista como oportunidad para la asunción de una investigación en el sentido que se desarrolló, asumiría la connotación de un distanciamiento respecto al puro hacer, porque el objetivo sería dirigido a la clarificación y a la revisión del 'hecho'. Este tipo de taller para no hacerlo fracasar en un tecnicismo o en una repetición reiterada, presupone una constante investigación científica por parte de quien lo frecuenta y de quien lo desarrolla.
- (4) Esta propuesta forma sujetos listos para explorar nuevos caminos y dispuestos a ponerse siempre en juego, bajo nuevas exploraciones metodológico-didácticas. El taller así concebido presupondría que, una vez sobre el campo, los docentes continuarían el camino, perfeccionándose. Enseñanza e investigación son entendidas en correlación entre ellas si el profesional pretende hacerse investigador de metodologías, siempre más atento a los últimos estudios teóricos, promotor el mismo de su crecimiento. Su formación no es la de un técnico que transfiere teorías ya consolidadas en la práctica cotidiana, sino que es similar al pensador que, en el reelaborar las teorías, manifiesta aquellas capacidades de síntesis propias del filósofo en la producción de una concepción propia, justificándola, argumentándola, fundándola teóricamente.

continuo depende de aquel círculo virtuoso que es instaurando entre investigación y operatividad (5). En este tipo de taller no es tanto la preparación de contenidos disciplinares que interesen, además ya poseídos por el sujeto en formación, sino la apertura que pone en crisis la invariabilidad metodológica porque pone en juego el hacer con un nuevo saber. Y si conocimiento y transmisión no presuponen un signo de igualdad entre los términos, se desprende que no siempre quien obra sabe también extraer deducciones válidas de sus acciones, como no siempre sucede que quien sabe, sepa también transmitir. Por lo tanto, si no existe automatismo que ligue inseparablemente los términos del binomio 'saber-hacer', puesto que se intenta formar hacia la reflexión a las nuevas generaciones de docentes, será necesario direccionarlos también hacia el análisis metodológico de la transmisión (6). Para que un taller no caiga en un metodismo formador de repetidores irreflexivos de técnicas, es proyectado en función de la formación de activos investigadores en metodología disciplinaria. En una segunda consideración, el laboratorio no siendo un 'en si' del cual se pueda debatir abstractamente e independientemente por la disciplina, debe ser referido a sometido a la finalidad de esta última; de la cual traerá su sustancialidad, invitando a reflexionar como curvar didácticamente los contenidos en vista de los objetivos finales que esta se propone; y si como aquí se trata de la enseñanza de la filosofía es necesario saber ante todo "que se enseña cuando se enseña filosofía" y luego "como se pretende enseñar cuando se está encargado de enseñar filosofía".

- (5) **Este tipo de laboratorio, montado sobre una continua investigación metodológica, comprende un deber formativo disciplinario profesional.** "Se trata -como dice Paparella (*El taller didáctico en la formación universitaria de los docentes. Modelos nacionales en confrontación*, en G. DALLE FRATTE, *La Escuela y la Universidad en la formación primaria de los docentes*, Franco Angeli, Milán, 1998, p. 159)- de una estructura polifuncional que favorece, promueve y consiente actividades de investigación científica destinada al incremento del saber y de la competencia en ámbito didáctico; tal actividad, según los objetivos y los procedimientos adoptados, puede connotarse como trabajo de investigación experimental, como momento de elaboración de materiales por la investigación empírica, o bien como evaluación de instrumentos y técnicas para la enseñanza y el aprendizaje, como proyección y control de nuevos recursos didácticos, y también como oferta de servicios y ventajas de la escuela y del centro de formación, con una especial disponibilidad a hacerse lugar y condición de formación didáctica". En resumen, el taller, como observatorio privilegiado en el cual entrelazar fecundamente prácticas didácticas y reflexiones teóricas, no será jamás ni transmisión de prácticas, ni discurso superficialmente teórico, ni saber que respecta exclusivamente "como pensar correctamente la enseñanza, sobre la base de teorías y principios generales, por lo tanto dos veces abstractos: (sea) respecto a los contenidos de enseñanza (los saberes disciplinarios) sea respecto a los contextos prácticos e institucionales donde el docente está presente solo para 'aplicar' los conocimientos que le son ofrecidos" (E. DAMIANO, *Entre el decir y el hacer. Modelos de taller en la experiencia y en la investigación internacional*, en G. DALLE FRATTE, *La Escuela ...*, cit., p.175).
- (6) Esto no significa el desconocimiento de la tradición, sino su reconsideración en términos nuevos; pasar, por ejemplo, de una didáctica muy dependiente de los sistemas filosóficos a una que logre nuclear los modelos de racionalidad que sostienen cada pensamiento,

significa remodelar los contenidos con otro ojo, más próximo al filosofar que a la erudición . El docente por ejemplo no abandonará, por ejemplo, al estudiante delante de un texto filosófico, al contrario le presentará una metodología para un primer contacto; pero para que el alumno lo haga es necesario que su docente esté preparado para eso; si no se actúa en vista de esta renovación metodológica, difícilmente la escuela progresará.

Decía Valitutti hace unos treinta años. "El profesor de matemática debe saber la matemática, el profesor de latín debe saber el latín, el profesor de filosofía debe saber filosofía. Que después estos profesores sean expertos también en el arte de la didáctica, debemos augurárnoslo. Pero cuidado con concebir la didáctica como un sustituto del conocimiento de la materia"; y viceversa, yo diría, cuidado con concebir el saber conceptual como automatismo generador de actividad didáctica. Pretender enseñar la filosofía sin conocer la disciplina me parece absurdo, pero me parece igualmente fuera de lugar presumir de 'saber enseñar' solo por el hecho que se conocen los contenidos (7). Para renovar un método no basta desplazar el centro de la atención de la filosofía, o de nuestro hacer filosofía, al razonar del alumno; lo que no significa *tout court* (sin tantos preámbulos), hacer filosofía. El docente, cambiando vestimenta, tornándose artesano que crea un ambiente idóneo al aprendizaje y que contemporáneamente reconstruye con sus estudiantes los objetos de sus saberes, habrá cumplido solo una de las transformaciones idóneas para hacer filosofía; no basta esta atención didáctica a tornar filosófica una enseñanza, es sí garantía necesaria para valorizar contemporáneamente contenido disciplinar y capacidad operativa del estudiante, pero no suficiente. Haciendo asumir al trabajo escolar la dimensión de seminario o taller en las cuales encuentran espacio las ejercitaciones, indispensables para promover los elementos fundamentales de un saber práctico y operativo, el hacer filosofía podrá sí ser facilitado, pero hasta que no se torne claro que cosa se entiende con los términos 'hacer filosofía', tampoco las ejercitaciones no podrán resultar adecuadas.

Por lo tanto, si 'enseñar filosofía' no es reducible a la expresión 'enseñar filosofía', si la didáctica quiere ser filosófica, debe reconsiderar los contenidos en tanto y en cuanto remotivan cotidianamente el preguntar; y el taller tiene esta función; es de aquí que puede nacer una relectura, y del modo de ser de la enseñanza en su acción práctica, y de su modo de enmarcarse en formas teóricas más oportunas con sus aspiraciones de una postura filosófica.

Es no solo sobre el método, sino sobre el método filosófico que es necesario desplazar la atención del taller de filosofía y así, si en vez de pensar en la consolidada enseñanza de la filosofía lo pensásemos como enseñanza filosófica, en vez de fosilizarnos sobre la locución 'didáctica de la filosofía', aceptásemos

(7) Si es correcto pensar que se necesite ante todo dominar plenamente el saber en cuestión para saberlo traducir didácticamente, es también conveniente separarse de la otra ilusión, que baste 'saber' por 'saber enseñar'; las dos actividades no son deducibles una de la otra. Además si de una parte 'saber' no significa 'saber enseñar', de la otra tampoco el 'saber didáctica general' significa 'saber enseñar' cualquier disciplina; por lo tanto es

importante que la enseñanza de la filosofía encuentre el camino para tornar filosófico el saber, empleando estrategias apropiadas, eficaces, ligadas a la disciplina, capaces de connotar su misma existencia.

hablar de 'didáctica filosófica', con esta dicción liberaremos aquel 'calambre mental' que nos toma cuando se habla de filosofía: o sea que no se pueda enseñar filosofía más allá de la de la historia de los 'sistemas' de los filósofos. Es necesario superar aquel límite más allá del cual se encuentra una filosofía distinta de cómo se la ha enseñando siempre cuando no se ha presentado críticamente preguntas sobre el método. Modificando los términos, de enseñanza de la filosofía a enseñanza filosófica, se pondría en modo más puntual el acento sobre el *cómo* más que sobre el *qué*, sobre el método más que sobre el contenido, sobre el cómo hacer junto al que saber, y es de aquí que el taller tomaría su luz, en efecto si el que cosa nos indica un contenido remontándonos de la historia del pensamiento, el cómo asume valencias filosóficas que proviene de la revisión crítica del método. Si es esta valencia la que incide en la formación de la profesionalidad, entonces en el taller no se habría ligado a la necesidad de suministrar muchas nociones de filosofía, sino a reflejar como obrar en términos constructivos para estimular en el grupo asignándose aquel efecto shock que produce la filosofía en su vestimenta de maravilla, duda e investigación.

La defensa de la didáctica en un taller que transforme en filosófica la enseñanza; de hecho motivando a la investigación, a la confrontación con las respuestas de los filósofos consignadas a la historia del hombre, podría ofrecer instrumentos útiles al filosofar no solo en función del resultado escolar, sino también en vista de una inserción en el mundo que los alumnos se encontrarán caminando una vez que sean lanzados allá donde la posesión de lo 'filosófico' es necesario porque se les enseñará a activar un análisis que despliega la inteligencia, que la utiliza para controlar el pensamiento propio y de los otros, acompañada por conceptos apropiados que legitiman las elecciones propias, sirviéndose de la filosofía como un instrumento de vida. La didáctica filosófica más que didáctica de la filosofía procuraría rozar límites aptos a recoger los valores que empujan al hombre a asomarse a la ventana de la realidad en modo problemático.

El taller se deberá situar sobre la línea de reflexión teórico-práctica, sobre la reconsideración de las estrategias metodológicas más que sobre las indicaciones de técnicas didácticas por aprender; a veces la versatilidad de las propuestas podrá también ser utilizada inmediatamente en clase, pero no es esto lo que interesa en primer lugar, si se entiende profesionalizar al docente, será necesario estimularlo al 'confilosofar' (8), indicarle estrategias que lo ayuden a desarrollar capacidad de auto-reflexión (9), proponerle un compromiso personal (10) y una reflexión de los tiempos y de los métodos para que, por una parte la gestión de las actividades didácticas sea críticamente puesta al análisis reflexivo, y por otra las renovadas condiciones didácticas sean funcionales al hacer experiencia de filosofía.

- (8) Entendido como diálogo con los autores y como actividad para actuar con los alumnos.
- (9) Inherente a las propias competencias disciplinarias
- (10) Sobre la proyección de trayectos que usen lenguajes, tecnologías y materiales distintos de la oralidad.

2. Objetivo general del taller de didáctica de la filosofía

En lugar de guiar al docente a la adquisición de una competencia específica, el objetivo se afirmará en la potencialización de sus capacidades auto-organizativas en vista de un control y de una reelaboración de estrategias que estimulen a predisponer y resolver en términos didácticos varias situaciones problemáticas. Por eso las ejemplificaciones tendrán el objetivo de esquematizar procedimientos estándar, los cuales después de una confrontación con aquellos en posesión por el sujeto en formación, funcionen como incentivo hacia nuevas repropósitos y nuevas reelaboraciones personales. Por esto, no obstante se pueda estar de acuerdo con Kant cuando afirma que no se enseña la filosofía, sino a filosofar, es oportuno reflexionar sobre qué significa para nosotros la alocución "a filosofar". Una instintiva respuesta podría dirigirse hacia la interpretación del filosofar como pura argumentación; nada para replicar a condición que no se reduzca a un simple "Conocer y aplicar las reglas", con esto devaluando el significado de 'filosofar'.

Este 'filosofar' podría ser entendido como *actividad que problematiza en manera argumentada un pensamiento*, un tema, una tesis; y no solo en confrontación de lo que la historia de la filosofía nos transmite, y por eso el filosofar de los filósofos recibidos en herencia, sino también aquella problematización argumentada en modo crítico y personal que puede nacer de la reflexión del mismo sujeto en actividad crítica; problematizando, argumenta, y al mismo tiempo produce un saber interpretativo.

3. Conocimientos declarativos

En sede del taller de didáctica de la filosofía los conocimientos declarativos no conciernen los argumentos minuciosos que se exponen en clase, pero los nudos, los organizadores cognitivos que conectan conocimientos específicamente filosóficos tales para desarrollar el asunto "filosofar en la escuela". Cuales puedan ser por lo tanto estos conocimientos se lo descubre si se interpreta la disciplina como *actividad que problematiza y argumenta en modo crítico*; aquí se abren dos fuentes de reflexión: por una parte la atención por la actividad del filósofo mientras *problematiza argumentando en modo crítico* su pensamiento (11), por la otra el interés por *la actividad filosofante* del alumno.

(11) Aquí se habla del filósofo y no de la filosofía en sí porque esta no existe desencarnada de un sujeto pensante, con todo lo que implica esta premisa.

3.1. Conocimientos declarativos acerca de la actividad de los filósofos

Es hora de observar la actividad del filósofo mientras *problematiza argumentando en modo crítico* su pensamiento, los conocimientos declarativos por considerar como fundamentales podrían ser:

- a) hacer explícito el modelo de racionalidad que está en la base de cada respuesta argumentada (12),
- b) Caracterizar al *sujeto hombre-filósofo*, que a su vez puede ser visto en el interior de numerosas categorías, como por ejemplo aquella de la individualidad, de la diferencia, de la pertenencia a una escuela de pensamiento, del conflicto, del género, etc...;
- c) Reflexionar sobre el contexto que da una ubicación precisa a la intencionalidad del filósofo y contemporáneamente sirve para situar históricamente el autor (13);
- d) Instaurar un diálogo con el autor a través de sus documentos textuales; son estos los que contienen la tipología específica de su argumentación

Estas cuatro modalidades, si aplicadas a la didáctica, darían origen a un trabajo filosófico que, dando significado a los contenidos, podría jerarquizarlas en aquel complejo orgánico que, con un término ya clásico, lo designamos "sistema" (muy frecuentemente cambiado como soporte para un trabajo didáctico, mientras debería ser solo la síntesis final de un trayecto didácticamente crítico).

3.2. Conocimientos declarativos acerca de la actividad de los estudiantes

Poniendo ahora la atención sobre la *actividad de filosofar* del estudiante, para que un taller demuestre su bajada sobre el sujeto, es necesario repensar en algunas peculiaridades de la acción didáctica: ante todo la presencia de *un yo conciente*, el estudiante (no es banal reflexionar sobre el yo conciente como sujeto activo) que debe ser ubicado de forma tal que pueda *abrirse a la pregunta* (que surge a través del diálogo). Cada pregunta oculta un *deseo definitorio*, el "qué es", y cada respuesta suboculta una voluntad del sujeto pensante, su *intento por descubrir la verdad* (son propias de la filosofía la aspiración a la universalidad y la tendencia a

(12) No se usa el término sistema en cuanto se retiene que este es la estructuración final de un trayecto desarrollado por el filósofo; al inicio de su itinerario filosófico se destaca la luz que iluminará cada postura, o sea su modelo de racionalidad.

(13) La necesidad de recurrir a la historia de la filosofía no significa seguir ciegamente la sucesión cronológica, cosa que creería un malentendido, pero hacer surgir la expresión del pensador que vivió en un determinado tiempo, con sus pertenencias, con sus especificaciones, con sus relaciones personales; se debe entender, como recuerda Berti, más como historia de "factores ideales, de ideas, de teorías" que como simple cronología.

la totalidad, entendida esta última no tanto como suma, sino como horizonte donde exponer los objetos filosóficos). Junto a estas peculiaridades propias del sujeto no es inútil destacar desde un punto de vista metodológico cuan importante sea hacer surgir una predisposición caracterizada por varios factores: desde la base, *la sabia ignorancia*, o sea el saber de no saber, el estupor; desde el método interior, *la duda*; desde el procedimiento, *el desarrollo crítico argumentativo problematizante* que nada presupone y que todo pone en discusión a través de un *método confutativo*; desde el objetivo, *dar un sentido* a la propia existencia y la de los demás, con todas las implicaciones que esto comporta, de orden político, ético, práctico, etc... Todo esto para hacer alcanzar el sujeto a una nueva reflexión sobre si y sobre el *significado de su indagar*.

Estos podrían ser los conocimientos declarativos de un taller de didáctica de la filosofía y estas iluminarían también los varios argumentos del presente trabajo.

4. Conocimientos procedimentales

Los conocimientos procedimentales, entendidos como competencias, o sea como "saber como hacer una cosa", si deben tener la función de estimular el sujeto a transformar en acción didáctica las estrategias que son presentadas, no serán tanto interesantes las respuestas, cuanto los *procesos puestos en juego por los filósofos* en el darnos la propia visión. Sería necesario entonces cumplir el trayecto que va desde la simple *comparación de argumentos* (actividad normalmente ya desarrollada) a la *explicación de los modelos de racionalidad*. Las competencias por lo tanto, en una primera fase, deberían situarse en torno a la síntesis de la disciplina más que en la síntesis de los contenidos de la disciplina; en segundo lugar en torno a las prácticas ligadas a la reflexión sobre las competencias organizadoras que dan origen a los contenidos y por eso a los modelos de racionalidad que han direccionalizado respuestas de los filósofos.

Tres podrían ser los niveles sobre los cuales trabajar, uno dirigido a la comprensión de los problemas de la disciplina, otro atento a la actividad de argumentación (14), y el otro a aquella de problematización o de reproblemalización. Si la primera (comprensión) se relaciona con la dimensión de los contenidos del programa, o sea con aquel parámetro que desarrolla competencias adaptadas al análisis de la realidad, la segunda (argumentación) pertenece a la dimensión metodológica y origina competencias idóneas para interpretar y operar sobre la realidad con la utilización de las estructuras propias del filosofar; la tercera (problematización), considerada como generadora de pensamiento, encaminaría el sujeto en formación hacia la adquisición de competencias relativas a recuperación de la problematización de lo concreto y por eso a la traslación de órdenes, estructuras, modelos de racionalidad en distintos contextos de aquellos en los cuales los problemas pueden surgir.

(14) Para recuperar el texto argumentativo en la didáctica véase A. Girotti, *Retornar al texto argumentativo*, "Enseñar filosofía", año II n. 1, pp. 18-21; para desarrollar ejercicios específicos dirigidos a la argumentación véase un artículo de A. BIANCHI, *Una experiencia de actuación de los programas Brocca para la enseñanza de la filosofía: materiales y reflexiones*, "Enseñar filosofía", año I n.1, p.8; para una sugerencia práctica el artículo de F. PERISSINOTTO, *El juego de las argumentaciones*, "Enseñar filosofía", año III n.2, pp.6-11.

5. Posturas por adquirir

Para comprender cuales puedan ser las posturas que se quisieran hacer adquirir al auditorio, no estaría mal reflexionar sobre los indicadores que modulan las competencias arriba explicitadas. Si se quisieran tomar algunos indicadores, cambiándolos por estudios pedagógicos y psicológicos, junto al conocimiento de contenidos, se necesitaría que fuesen expuestos también otros requisitos como la adquisición de conciencia, la elaboración de conocimientos, la autonomía en la reelaboración, las capacidades operativas en la resolución de la disciplina en términos problemáticos, el empleo de procedimientos en vista de la resolución de problemas nuevos. Si además regresásemos a los núcleos de base de la disciplina, o sea a aquellas estructuras que tornan filosófico el contenido, para hacer que las competencias fuesen filosóficas y no genéricamente pedagógicas, se debería operar en vista de una postura siempre más abierta a la *pregunta* (es un punto nodal de la filosofía), con la atención viva dirigida a la posibilidad de ir más allá de la pregunta, o sea en la búsqueda de los motivos que han caracterizado nuestro mismo acto de preguntar, para llegar así a la dimensión que presupone una práctica de *conciencia sobre los motivos del interrogarse*. La búsqueda de la verdad, de hecho, no es una adecuación a la experiencia de lo vivido cotidianamente, sino una reflexión que es más un hacerse que un responderse (*dimensión abierta de la verdad como búsqueda*). Si además el taller fuese vivido como actividad filosofante, este no se limitaría a la racionalización de los contenidos, sino que iría a insertarse sobre el actuar, sobre el hacer y sobre el hacerse, por lo tanto desembocaría en una actividad planificada de investigación metodológica(15). Puesto que no se puede renunciar a la contextualización de la pregunta, no estaría demás una atención para la filosofía de hacer valer los indicadores de diacronía y sincronía. De este modo ella podría ser leída ya sea como historia de los problemas presentados por los pensadores para una exigencia de reflexión inherente a una propia respuesta, o como análisis y confrontación, sobre el plano lógico y argumentativo, de la racionalidad de algunas teorías filosóficas. Presentado así el problema, se entiende que la metodología argumentativa, como registro filosófico, no se circunscribiría en un único modelo argumentativo (pluralidad de lenguaje y de formas de pensamiento), pero si debería abrirse a aquella problematización argumentada que se nos refería anteriormente.

6. Objetivos específicos

Puesto que el objetivo general es el de conducir al docente a rever críticamente la propia metodología de enseñanza, los argumentos serían vividos más desde un punto de vista estrechamente metodológico que de contenido, dando por eso por

(15) Una profundización se encuentra en A: GIROTTI, *Discurso sobre el método*, Pensa, Lecce 2005.

descontados los conocimientos de la historia de la filosofía como un saber que ya posee el sujeto. Con el presente taller se operará tanto en el pensamiento *comparativo* (confrontar los varios modos de operar) como en el pensamiento *productivo* (producir algo nuevo), o en el pensamiento crítico (direccionalizar sobre la confirmación o sobre la confutación de lo que se ha presentado) y el hermenéutico (elaborar interpretaciones y conjeturar nuevos desarrollos). Si se logra hacer alcanzar al auditorio el pensamiento metacognitivo (o sea aquella autoevaluación que mejora la conciencia de sí), el objetivo del taller habría sido alcanzado.

Y para hacer esto se necesita estimular a producir varios trayectos, que comprendan todos un mapa de la actividad didáctica por proyectar, una reflexión sobre los motivos de aquel itinerario, referencias textuales (al filósofo o a los filósofos comprometidos), la predisposición de actividades didácticas, las posibles ejercitaciones en clase (funcionales a las coordinadas evaluativas que con dichos controles se pretende certificar). De hecho el taller no puede ser reducido a la fase auditiva, es necesario repensar el método de enseñanza y hacer superar la fase ligada a la audición, proyectando nuevas estrategias de aproximación; es necesario estimular el sujeto hacia la operatividad. Es importante adquirir con el tiempo y con ejercitación un hábito que será reexaminado y superado.

Si como las competencias se verifican a través de *actividades*, podría resultar útil, siguiendo la taxonomía de Damiano (16) direccionalizar el sujeto hacia la *capacidad* que estimule *la generalización* (reconocer los casos particulares referidos a un concepto), *la definición* (enumerar las propiedades o los atributos que definen un objeto), poniendo el acento también sobre *la discriminación conceptual* (distinguir en el concepto los elementos pertinentes de aquellos no pertinentes), sobre la capacidad de *aplicación del concepto para la resolución de un problema* en modo apropiado, sobre la de *transferencia conceptual* en ámbito escolar (aplicar el concepto en otro contexto de contenidos o en otra disciplina) y en ámbito extraescolar. La sucesiva transferencia analógica (transferir los conceptos en ámbitos metafóricos, manteniendo la conciencia de la demarcación respecto del campo lógico de aplicación) mostraría la capacidad de análisis evaluativo, posibilitando las competencias metaconceptuales (formular juicios sobre la correcta aplicación de un concepto en un contexto y argumentar las razones de su evaluación).

Si en conclusión del "taller de Didáctica de la Filosofía" se lograsen algunas de las precedentes prestaciones, el objetivo inicial habría tenido su coronación.

7. Esquema-enumeración de los argumentos

Pasando del discurso teórico básico de un taller de didáctica de la filosofía, entendido en sentido crítico, a la presentación de los argumentos, y

(16) E. DAMIANO, *La acción didáctica, por una teoría de la enseñanza*, Armando, Roma 1993, pp. 36-37.

presuponiendo que el docente de filosofía no viva separado del tiempo, sino se encarna en el contexto cotidiano, sus estrategias didácticas deberán relacionarse con la actualidad y utilizar por lo tanto todo lo que ofrece la tecnología. Sería menester entonces poner atención sobre los recursos informáticos también en la enseñanza de la filosofía, iluminándola con la finalidad de la disciplina; el medio multimedia no puede sustituir la disciplina para encerrarla en la espiral fantasmagórica del instrumento (17). Las imágenes pueden servir; si de una parte presentan en modo continuo, más bien que discreto, los contenidos, y por lo tanto de un punto de vista metodológico ayudan la memoria, por otra enseñan también a meditar sobre las tramas de la mente, si se utilizan como entidad de retraducción (por analogía) en una dimensión espacial de los contenidos propios de la filosofía. Además, si de un punto de vista psicológico las imágenes ayudan la percepción en el sostén de las redes proposicionales, del punto de vista de la formación auténticamente filosófica pueden enseñar a decodificar sistemas formales complejos, desestructurando la unidad en fracciones conectadas a ellas; he aquí entonces cual puede ser la oportunidad didáctica ofrecida por el uso de las imágenes; esta está en la obligación de estructurar en mapas de todo lo que se trata. Y un taller que las olvide quizás no operaría en el modo justo. De hecho, a través de los mapas, las imágenes invitan a reflexionar sobre las relaciones abstractas existentes en el interior de las entidades conceptuales, entre clases de conceptos, entre conjuntos homogéneos (piénsese en el uso por ejemplo de los círculos de Eulero-Venn). La proyección de mapas obligaría al sujeto a traducir en relaciones espaciales las informaciones ya asimiladas, a representar relaciones entre las partes, a evidenciar los lazos implícitos mientras están por ser explicitados.

Los argumentos sobre los cuales nos detendremos son seis y muy distintos entre ellos por cuanto concierne la estructura metodológica; algunos, muy particularizados, presentan un itinerario didáctico preconstituido, otros, acompañados de instrumentos textuales y de sugerencias para la ejercitación in itinere, invitan a reflexionar sobre las operaciones para hacer con los alumnos, otro indican solo la vía para una estructuración del trayecto. Todos presentan una sección final del título *Actividad para proponer al grupo en formación*. Esta, pensada como guía para un posible tutor que pretenda hacer producir al grupo una serie de trabajos, propone actividades que son a su vez simplificadas, si bien en modo sintético, pero que pueden ser desarrolladas en modo autónomo por los destinatarios del trabajo.

Ejercitaciones para filosofar, siendo el primer argumento, pretende tomar de la mano al docente y, a través de un ejemplo metodológico inicial, *VII cartas de Platón*, como si fuese un prototipo de trabajo en clase, desea estimular a la reflexión en torno a la producción de otras actividades por programar. Pero para dar la posibilidad de una producción de elaboraciones personales, en la segunda parte de este primer argumento será cumplida un minucioso sondeo sobre las más conocidas ejercitaciones, naturalmente invitando al sujeto a repensarlas en términos de actividad filosófica.

(17) En el sitio www.sfi.it se puede encontrar un hipertexto construido por alumnos secundarios con el título "Formiche, ragni e api" ("Hormigas, arañas y abejas")

El segundo argumento, *La mente organizadora del saber*, equipado por documentos textuales y por ejercitaciones específicas, trata de promover, a través de la estructuración de un trayecto cumplido, la reflexión sobre como se pueda introducir al alumno en el interior de un análisis crítico de las metodologías cognitivas, se analizarán la de los empiristas y de los racionalistas, destacando las características básicas y, contemporáneamente, las críticas ramificadas. Seguirán exhortaciones y preludios.

El tercer argumento, *Más allá de la argumentación*, valorizando la actividad argumentativa, que se tratará de forma específica en la segunda parte del plano de trabajo, quiere pasar los límites de interpretación que la reduciría a pura técnica aplicada; contemporáneamente se problematiza lo que sucede en la mente del filósofo antes que el defienda, argumentando, su tesis. Así, avanzando más allá de la argumentación, se sube allá donde se origina la misma hipótesis filosófica, aquella que luego se transforma en tesis que el pensador demuestra argumentando. Dos serán los trayectos y los niveles de actividad, uno que piensa en la repercusión sobre los estudiantes a las primeras armas y un segundo para alumnos ya adentrados en la filosofía. Ejemplos habrá bastantes, así como estímulos para posteriores aplicaciones personales.

El cuarto argumento, *Felicidad privada y pública en el siglo XIX*, ubicando en primer lugar los modelos de racionalidad que sostienen las respuestas de los filósofos, conecta cada respuesta en forma crítica. El argumento más que ser un producto didáctico por explicar, es un estímulo para reflexionar como poder renovar la didáctica cotidiana trabajada frecuentemente con explicaciones de sistemas filosóficos separados uno del otro y con pensadores que no pueden dialogare entre ellos en el tiempo; el ejemplo, que presenta sean los documentos textuales o las ejercitaciones que podrían ser producidas, pretende ser un estímulo para la producción de agregaciones consolidadas.

El quinto argumento, *Hegel, un modelo de racionalidad totalitario*, pretende valorizar la extrapolación del modelo de racionalidad a partir de los textos filosóficos de un autor. Por lo tanto ubica en conflicto con una metodología que muy frecuentemente ha privilegiado la memorización de las tríadas hegelianas, en desventaja de la comprensión de la mentalidad del filósofo. A partir de dos pasos se hará emerger una estrategia metodológica que pueda servir de guía también para ulteriores trabajos con otros filósofos. A tal propósito en la última sección se propondrá, y también se ejemplificará con artículos específicos, otras agregaciones posibles, siempre poniendo en primer plano los modelos de racionalidad.

El sexto y último argumento, *La lógica, un trayecto interdisciplinario*, muestra como se puede encontrar un contacto con las otras disciplinas para un trabajo interdisciplinario que podría resolverse también como un proyecto 'transdisciplinario'; los docentes comprometidos podrían ser los de filosofía, de matemática, de física, de lengua. La primera parte deja en claro algunas argumentaciones frecuentemente mal entendidas para luego insertar ejemplificaciones con distintos estímulos específicos y con trayectos que se interrelacionan. También en este caso en la sección dedicada a las actividades por

proponer hay algunas ejemplificaciones de trabajo, si bien sintéticos, pero ricos de referencias específicas.

A través de los seis argumentos ⁽¹⁸⁾ deberían adquirirse capacidades operativas procedimentales tales de permitir al docente actuar en modo autónomo en la reposición de trayectos y módulos complejos.

8. Evaluación como proceso y como oportunidad de investigación/acción

(cfr. Apéndice)

El control del progreso no puede siempre entenderse en modo objetivo, válido siempre y para todas las pruebas; este se relaciona constantemente con los indicadores elegidos. Por eso, imaginando dos clases de indicadores, se podría controlar el progreso sea diseccionándonos hacia tres criterios *como las reglas de coherencia, las reglas de análisis y las reglas de representación semiótica*, o bien restableciendo la famosa 3c (*conocimiento, competencia, capacidad*).

Focalizando la atención sobre la primera clase de indicadores, con las *reglas de coherencia* se podría verificar si los sujetos saben traducir en la práctica un pensamiento, un problema, una estrategia didáctica; con las *reglas de análisis* verificar las competencias acerca del análisis de los pasajes lógicos del trayecto, de las estrategias, de los problemas analizados sea por vía semántica (en los simples contenidos) sea por vía sintáctica (en la estructura global); con las *reglas de representación semiótica* se podría verificar la competencia en el uso de símbolos, de metáforas, de ejemplificaciones insertas en los trayectos estructurados.

Los códigos de referencia son múltiples; se puede establecer una constante: cualquiera sea el punto sobre el cual se focaliza la evaluación del progreso, las pruebas deberán ser dotadas de fichas evaluativas elaboradas para tal objetivo. Focalizando ahora el interés sobre los indicadores de la segunda clase, se podría poner la atención inicialmente sobre los *conocimientos*; en este caso se necesita certificar sobre una metodología que utilice preguntas en las cuales estén especificadas las instancias sobre puntos nodales del argumento que se quiere realizar el sondeo. En un trayecto que ponga en primer plano el proyecto metodológico, el sujeto puede ser evaluado si demuestra comprensión de los términos, si proporciona una definición correcta a los significados, si comprende las metáforas reportadas por el autor.

Si al contrario se quieren evaluar las *competencias* se necesitaría que la actividad tenga en sí una situación concreta por problematizar; el sujeto deberá demostrar saberla analizar primero y estructurar luego de modo diverso, produciendo soluciones alternativas, y demostrar saber gestionar partiendo de los datos a disposición. La evaluación de las *competencias* se relaciona en forma particular

(18) Para otros ejemplos véase la segunda parte del volumen E. Berti _A. Girotti, *Filosofía, La Scuola, Brescia, 2000*

con la utilización del léxico, la traducción de un texto en forma literal, la producción de un texto argumentativo, la resolución de un problema visto también desde distintos ángulos, la planificación de tablas, la construcción de mapas conceptuales, la interpretación de lenguajes icónicos, literarios, científicos o filosóficos, la apropiación de diversos registros formales, el control de los datos presentes en un cierto contexto; será competente si sabe desestructurar y reestructurar los problemas; desplazarse de un lenguaje a otro logrando descifrar primero y a transferir después del lenguaje ligado a la imagen a aquellos propios de los conceptos, del plano del concreto al de la reflexión, de la exposición de un hecho al descubrimiento de las causas que podrían haberlo producido; en el saber identificar los problemas, hacerlos emerger, aclararlos, darles consistencia, proponer razones, generalizar, identificar y usar criterios, establecer relaciones, operar distinciones, recavar diferencias, prever consecuencias, reconocer la interdependencia entre causa-efecto, medio-fin.

Si además se quieren evaluar las *capacidades* se necesitará que el sujeto demuestre saber elegir una solución más bien que otra respecto a límites, condiciones, vínculos, obligaciones precedentemente utilizando en modo personal los contenidos más convenientes para la resolución de aquella cierta situación: él deberá ofrecer una variabilidad de alternativas. La *capacidad* se demuestra en saber orientarse frente a nuevos problemas, conectando los datos suministrados al sujeto desde afuera, decidiendo en su interior un cierto comportamiento más bien que otro, asumiendo un propio punto de vista, interpretando en modo crítico los principales datos que se le ofrecieron. Si demuestra saber tomar las estructuras reportadas por un hecho, un dato, una imagen, confrontándolas con otras similares o diversas, además explicando los motivos de un posible uso de dichos esquemas respecto a otros; se evidencia además en el saber elaborar críticamente un juicio a través de paradigmas, situaciones, comportamientos. Será capaz aquel que sabe evaluar la coherencia de un discurso argumentativo, reordenado también en modo diferente las premisas del discurso, que sabe argumentar también de manera distinta de cómo lo haya hecho un filósofo, en manera documentada y empleando los textos a disposición.

Pero, tratar de separar así netamente las tres tipologías, no es operación siempre correcta porque cada relevación las muestra interconectadas, por lo cual, pretender una medición muy separada es de escasa eficacia.

Además no es necesario que todos los indicadores sean conquistados por el sujeto con el mismo dominio porque no es la homologación que se debe mirar, sino la emergencia de una profesionalidad personal, por eso, si se quisiera evaluar los docentes en su trabajo de taller, más que destacar las carencias (juicio negativos), mejor sería poner de relieve las conquistas logradas o los resultados concretos conseguidos (juicio positivo), entonces si se opera en función del crecimiento final del sujeto, al cual se le consignará un juicio, es mejor que se encuentre de frente a un cuadro afirmativo más que a un puntaje de imperfecciones. El juicio negativo tiene sentido cuando los objetivos mínimos no han sido alcanzados, pero en este caso es discutido no tanto por destacar cuanto no se haya producido sino para desplazar a la reflexión conciente sobre lo que podría todavía ser conquistado en campo metodológico.

El juicio final, que final no será jamás, podría nacer de evaluaciones del tipo:

Mapa conceptual de los textos (el sujeto debe demostrar ser capaz de ordenar jerárquicamente en secuencias y de recavar un trayecto conceptual que manifieste la estructura de los textos según nexos lógicos correctos); parafrasear (el sujeto destacará las competencias adquiridas en la lectura de la sintaxis de un párrafo; tal operación deberá luego ser verificada en su transferencia en otros campos, por ejemplo en el campo de las imágenes que deberán ser analizadas en su estructura esencial) ejercicios dirigidos a nuevas producciones escritas que repongán estructuras similares (el sujeto mostrará si esta operatividad ha sido adquirida y en que grado); producción de expansiones conceptuales, poniendo en relación los conceptos ya aprendidos en varios campos del saber (el sujeto debe ser capaz de poner en juego sus saberes previos); transferencia del contenido aprendido de una forma de la comunicación a una distinta (del lenguaje hablado al de las imágenes - del campo de la lógica al de la comunicación por *eslogan*); aclaración del modelo de racionalidad usado por el autor problematizando la relación entre esquemas mentales propios y arquitecturas de otros.

9. Bibliografía

Para una bibliografía específica de los puntos tratados véase las referencias en nota; para una bibliografía general en torno al taller de didáctica de la filosofía véase:

- G. L. RADICE**, *Pedagogia e preparazione dei maestri*, in **E. CODIGNOLA (a cura di)**, *Didattica viva*, **La Nuova Italia, Firenze 1951**
- AA. VV.**, *Laboratorio multimedia*, **Palombi, Roma 1970**;
- D. ALLEN - K. RYAN**, *Analisi dell'insegnamento. Microteaching*, **La Scuola, Brescia 1974**; **C.**
- C. PONTECORVO**, *Problemi e priorità nella formazione dei formatori*, in "**Scuola e città**" **1984, n.2, p. 70-74**;
- M CIFALI**, *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, **Faculté de Psychologie et des sciences humaines, Genève 1991**;
- N. PAPARELLA**, *Il laboratorio didattico nella formazione universitaria degli insegnanti. Modelli nazionali a confronto*, in **G. DALLE FRATTE**, *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, **FrancoAngeli, Milano 1998**;
- M. ALTET**, *La formation professionnelle des enseignants*, **Puf, Paris 1994** **SCAGLIOSO**, *Il laboratorio: premesse e condizioni*, in **G. DALLE FRATTE (a cura di)**, *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, **FrancoAngeli, Milano 1998**;
- E. DAMIANO**, *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in **G. DALLE FRATTE**, *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, **FrancoAngeli, Milano 1998**;
- N. PAPARELLA**, *Il laboratorio di ricerca didattica*, in **L. SANTELLI BECCEGATO**, *Formazione docente e curricula universitari*, **Edinova, Lecce 1992**;
- L. CZERWINSKY DOMENIS**, *Dal laboratorio al tirocinio: un intreccio di esperienze formative*, "**Studium educationis**", **1999, n.1, pp.173-178**.

10. Apéndice: Dos esquemas de evaluación para los sujetos en formación

Ya que el objetivo del proyecto está sobretodo dirigido a la formación de los docentes, más que a instrumentos evaluativos sería importante pensar en instrumentos que permitan una autoevaluación; por eso se ha pensado en construir tablas con el objetivo de hacer reflexionar el sujeto ya sea sobre las propias capacidades adquiridas, o sobre aquellas aún por desarrollar. En esta óptica, entonces, las siguientes tablas podrían ser utilizadas en dos modos:

1. Como fichas por consignar a los sujetos en formación, antes que inicien el propio trabajo (para hacer tomar conciencia de los propios procesos mentales),
2. O como verdaderas y propias fichas para evaluar a las cuales seguirían:
 - 2.1. o una descripción de las capacidades logradas por el sujeto (evaluación al positivo, como ya se puso en evidencia en el artículo),
 - 2.2. o una votación; de 1 a 4, por ejemplo (siempre escalas con notas pares para no entrar en conflicto, en el caso que se optase por escalas impares, con la nota de medio que no sería ni positiva, ni negativa).

La elección entre estas oportunidades pertenecería a quien opera en concreto cotidianamente.

1. PENSAMIENTO COMPARTIVO (Confrontar varios modos de operar)

Capacidad de *discriminación conceptual* (distinguir en el problema los elementos pertinentes de los que no lo son), _____

Capacidad de *comparar* argumentaciones _____

Capacidad de *confrontar* modelos de racionalidad diferentes, pluralidad de formas de pensamiento, _____

Capacidad de *transferir* el lenguaje verbal en lenguaje icónico _____

Capacidad de *utilizar* el lenguaje alternativo (icónico, fílmico, musical, etc...) _____

Capacidad de *reportar* el problema filosófico con la realidad actual, de reconocer los casos particulares relacionados a aquel problema. _____

2. PENSAMIENTO PRODUCTIVO (Producir algo nuevo)

Capacidad de *resolución de un problema* en modo apropiado _____

Capacidad de *producir* un mapa de la propia actividad _____

Capacidad de *predisponer* posibles tablas de evaluación _____

Capacidad de *suministrar* ejercitaciones funcionales a las coordenadas evaluativas que se pretenden controlar _____

Capacidad de *proyectar* posibles analogías metáforas, ejemplificaciones _____

Capacidad de *control y reelaboración* de las estrategias útiles al hacer filosofía _____

Capacidad de *reapertura* de las situaciones en objeto, produciendo problematizaciones, argumentándolas _____

Capacidad de *producir* nuevos desarrollos metodológicos a través de las tecnologías actuales (video escritura, hipertextualidad, multimedialidad, transparencias, etc...) _____

Capacidad de *ordenar* jerárquicamente sus lecciones en el interior de una unidad didáctica _____

3. PENSAMIENTO HERMENEUTICO (elaborar interpretaciones y conjeturar nuevos _____)

Capacidad de *concebir* nuevos objetivos didácticos _____

Capacidad de *planificar* nuevas estrategias o metodologías de aproximación _____

Capacidad de *generar* nuevos dispositivos didácticos funcionales para realizar filosofía en clase _____

Capacidad de *elaborar* nuevos trayectos que generen saberes críticos (saber que no se sabe) Capacidad de *desarrollar* nuevas posturas metodológicas con el fin de hacer filosofía _____

4. PENSAMIENTO CRITICO (confirma o confuta lo que se ha presentado)

Capacidad de *definir* el problema _____

Capacidad de *definir* el modelo que el filósofo reelabora _____

Capacidad de *comprensión* de los términos del problema nacido del filósofo _____

Capacidad de *aprehender* el hombre-pensador que está detrás del problema _____

Capacidad de *generalización* (reconocer los casos particulares referidos a un problema) Capacidad de *definición* (enumerar las propiedades o los atributos que definen un problema) _____

Capacidad de *razonar* sobre motivos formativos del trayecto didáctico _____

Capacidad de *aferrar* el modelo de racionalidad que está detrás del problema, la luz que ilumina la pregunta _____

Capacidad de *corroborar* el problema y las argumentaciones de base _____

Capacidad de *percibir* la temática en el interior del mundo histórico del filósofo _____

Capacidad de *motivar* la función formativa de su trayecto _____

Capacidad de *elegir* los instrumentos metodológicos (documento textual, ejercitación, evaluaciones, ilustraciones, comentarios, paráfrasis, notas, etc...) _____

Capacidad de *justificar* la elección de los instrumentos metodológicos (documentos textuales, ejercitaciones, evaluaciones, ilustraciones, comentarios, paráfrasis, notas, etc...) _____

Capacidad de *repensar* tiempos y métodos de aproximación. _____

5. PENSAMIENTO METACOGNITIVO (Autoevaluación que mejora la conciencia de sí)

Capacidad de *transferencia conceptual* (aplicar el problema) en otro contexto escolar Capacidad de *transferencia conceptual* (aplicar el problema) en otro contexto extraescolar Capacidad de *transferencia analógica* (transferir el problema en ámbitos metafóricos, manteniendo la conciencia de la demarcación respecto al campo específico de aplicación) Capacidad de *formular juicios* sobre la correcta aplicación de un problema (competencias metaconceptuales) _____

Capacidad de *reflexionar* sobre las propias operaciones _____

Capacidad de *reflexionar* sobre los motivos de la propia escala de evaluación _____

Saber *organizar* autónomamente _____

Capacidad de *atención* para el sujeto por educar: _____