

El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media*

Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía

María Laura Aguirre **



Forma circular 3, por R. Delaunay

“Lo esencial es que el efecto del aprendizaje de la filosofía es tan complejo como amplio e irreemplazable: abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y, por otro lado, ponerles penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar, y todavía sentir, más allá de esos horizontes lejanos y apenumbados, la vasta inmensidad de lo desconocido. Enseñar a graduar la creencia, y a distinguir de lo que se sabe y se comprende bien, y de lo que se ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber)”

Vaz Ferreira

Resumen

Los estudiantes de bachillerato suelen presentar serias dificultades en la comprensión de los textos filosóficos trabajados en clase. Ante este problema, la siguiente pregunta cobró gran valor y constituyó el eje conductor de la investigación que sintetiza el presente artículo: ¿cuáles son las buenas prácticas de los profesores de filosofía de enseñanza media que favorecen un diálogo entre los textos de los filósofos y los estudiantes?

La metodología escogida, por considerarse más adecuada para este tipo de investigación, fue la cualitativa. Las técnicas empleadas fueron: observaciones de clases de filosofía y entrevistas a docentes reconocidos. Se visitaron las clases de siete docentes que estuvieran analizando e interpretando un texto filosófico. Asimismo se entrevistó a estos profesores cuyas clases fueron observadas. Se descubrieron formas interesantes de diálogos y se elaboraron ocho construcciones interpretativas que se denominaron “episodios”, de las que se desarrollarán cinco en este artículo: prácticas metacognitivas; tendiendo puentes; el diálogo que despierta; el diálogo que construye razonamientos; filosofando con humor.

PALABRAS CLAVE: filosofía, diálogo, enseñanza, textos.

Abstract

High School students in pre-university courses frequently show serious difficulties to understand and interpret philosophical texts. In view of the current situation the following question posed great value in leading the research: which Philosophy teachers' good working practices promote a dialogue between philosophers' texts and the students?

A qualitative methodology was adopted. Direct observations of Philosophy classes and in-deep interviews to prestigious Philosophy teachers were the techniques chosen. . The Classes of seven teachers analyzing and interpreting philosophical texts were observed, and all of them were also interviewed. As a result, some interesting ways of dialogue were found. , Eight interpretative constructions that have been called “episodes” were elaborated: metacognitive practices, building bridges, the awakening dialogue, the reasoning building dialogue , and philosophizing with humor.

KEYWORDS: philosophy, dialogue, teaching, texts.

1. Introducción



“Comienzo un lienzo sin pensar en lo que va a convertirse. Después que el primer fuego se ha apagado lo dejo aparte. No lo miro durante meses. Después lo vuelvo a tomar y lo trabajo fríamente, como un artesano, guiado estrictamente por reglas de composición, ya enfriado el primer efecto de la sugestión. Las formas van tomando realidad conforme trabajo. En otras palabras, más que ponerme a pintar algo, empiezo pintando, y, conforme pinto, el cuadro empieza a afirmarse o a sugerirse bajo mi pincel. La forma se convierte en el signo de una mujer o de un pájaro según estoy trabajando. A veces una mancha de mi pincel al limpiarlo, una grieta del lienzo, una mancha en la paleta, pueden sugerirme el principio de un cuadro. La segunda etapa, sin embargo, va cuidadosamente calculada. La primera es libre, inconsciente; pero después el cuadro es totalmente controlado de acuerdo con ese deseo de trabajo disciplinado que yo he sentido desde el comienzo”

Miró

El presente trabajo es el fruto de la investigación que llevamos a cabo durante los años 2009-2010 en tres liceos de segundo ciclo de la ciudad de Montevideo en relación con las buenas prácticas de la enseñanza de la filosofía en ese nivel. Ha sido presentado en la Universidad ORT como tesis de Maestría.

Frente a las dificultades de los estudiantes en la comprensión de textos filosóficos trabajados en clase y para la reflexión a partir de los mismos señaladas por algunos profesores de filosofía, nos planteamos rescatar aquellas buenas prácticas de la enseñanza media que favorecen un diálogo entre los textos de filósofos y los estudiantes. La contribución de los filósofos y sus obras, como reservas de ideas y argumentaciones, es esencial para comprender nuestro presente y para construir las sociedades del mañana. “No se trata de pedir a los filósofos, pasados o presentes, que nos proporcionen respuestas prefabricadas. Pero es indispensable el volverse hacia esa extraordinaria reserva de ideas y conceptos que ofrecen las doctrinas filosóficas. Se encontrará allí instrumentos para elaborar los nuevos análisis que reclama la época actual”. (Mayor, 1998, 15).

Cuando pensamos el proyecto preferimos no establecer objetivos tan específicos que pudieran cerrar la investigación a determinados resultados sin permitir el paso a la riqueza de lo imprevisto, no pensado de antemano, al descubrimiento. Percibimos los objetivos más como “indicadores de caminos” a desarrollar y direcciones a seguir que como resultados terminales.

Nos hemos basado en la distinción de Dewey entre fines y resultados, y que luego recoge Eisner cuando resalta la diferencia que hay entre definir un objetivo y establecer una dirección.

Consideramos que el objetivo juega un papel de dirección; como dice Eisner, define, “no una conducta, sino las condiciones de un encuentro”. Orienta cómo se va a investigar pero sin buscar predeterminar los resultados concretos que se obtendrán. Es necesario resaltar “el valor de lo idiosincrásico, de lo original, de la búsqueda, de la diversificación, en lugar de la acomodación a un patrón de conducta” (Gimeno, 1995, 148).

Nuestras reflexiones teóricas se nutrieron de diversas fuentes:

De la didáctica, nos enmarcamos en la perspectiva de la denominada “nueva agenda”, entendiendo los conceptos de enseñanza y aprendizaje como dos fenómenos radicalmente diferentes y no causalmente relacionados. Nos apropiamos de conceptos tales como de “buenas prácticas” de Fenstermacher, “configuraciones didácticas” de Litwin.

De la psicología de la educación, revisamos los conceptos de aprendizaje implícito y explícito de Pozo; de inconsciente cognitivo de Cyrulnik; a la vez que hicimos un recorrido por distintas concepciones de la mente humana con relación a la adquisición del conocimiento.

De la investigación educativa, nos ubicamos en el marco de la investigación cualitativa y el “giro a la narrativa” basados en el pensamiento de Bruner, Mc Ewan y Jackson.

De la filosofía y su didáctica, recorrimos las ideas de Kant y Hegel y especialmente nos basamos en la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur para explicar los conceptos de “texto”, “interpretación”, “comprensión”, “diálogo” y “fusión de horizontes.” Nos basamos también en conceptos de perspectivismo de Ortega y Gasset, de “diálogo” de Burbules y del existencialismo de Sartre y Heidegger.

Hicimos, también, un recorrido por la historia de la filosofía seleccionando aquellos filósofos que disfrutaban con sus clases de filosofía, según constataba por registros de sus discípulos. Las cuatro miradas seleccionadas fueron:

La del poeta Herder sobre su maestro Kant; lo que configuró la clase de filosofía que denominamos “Reflexiva”;

La de los filósofos Walter Biemel y Gadamer sobre su maestro Heidegger, dando lugar a la clase “Dialógica”;

La del filósofo japonés Shizuteru Ueda sobre su maestro budista Daisetz Teitaro Suzuki, que se pensó como la clase “Ética – transformadora”;

La de la poetisa y ensayista uruguaya Esther de Cáceres sobre Vaz Ferreira, clase que denominamos “Construyendo puentes”.

2. Decisiones metodológicas y técnicas

La metodología implementada en el desarrollo de esta investigación fue la cualitativa por su capacidad para interpretar los complejos acontecimientos educativos. La investigación cualitativa se esfuerza por comprender la singularidad intensiva de los acontecimientos, sigue el camino y la actitud inversa del llamado método “hipotético-deductivo” porque en lugar de formular hipótesis generales y deducir implicaciones para luego contrastarlas con la realidad empírica trata de acceder al campo sin hipótesis, con la sola inquietud por comprender lo que pasa allí.

Podemos distinguir tres fases. En la primera fase seleccionamos a los docentes de acuerdo a su trayectoria (grados 4º, 5º, y 7º del escalafón docente) y su estima por parte de los estudiantes. La técnica que empleamos fue: elegir a un profesor ampliamente reconocido en los sentidos mencionados, en la entrevista le preguntamos qué profesor consideraba bueno en su práctica, y su respuesta nos condujo a un nuevo profesor. Una vez que entrevistamos a este nuevo profesor le preguntamos lo mismo, y nos llevó a otro profesor. Así continuamos hasta completar los siete profesores. Varios entrevistados confirmaron la primera elección. De manera que llevamos a cabo una triangulación de sujetos, es decir, comparamos y contrastamos las diversas perspectivas sobre los profesores que se caracterizan por sus buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía. En esta etapa también elaboramos los instrumentos de entrada al campo como el guión de entrevista y las pautas de observación. Como pauta de entrevista se consideró importante indagar los siguientes ítems: datos personales (edad, estado civil, formación profesional, lugares de trabajo); anécdotas acerca de su vocación (motivaciones para elegir la carrera, recuerdos de un buen profesor, de sus clases); concepciones acerca de la enseñanza de filosofía/filosofar; la importancia de trabajar con textos (por qué lo eligió, por qué ese filósofo, que es lo que pretendía lograr, el arte de preguntar); modalidades o estrategias de enseñanza para la interpretación del texto (si trabaja con todos los textos de la misma forma, si parte de los conocimientos previos de los estudiantes); la importancia de lo afectivo y moral en las clases y, por último, las características de sus estudiantes (cómo aprenden, sus intereses, sus dificultades).

La segunda fase fue el trabajo de campo propiamente dicho, que consistió en la observación de las clases de filosofía en bachillerato y luego la correspondiente entrevista a los siete profesores (cinco mujeres y dos varones), todos egresados del IPA (Instituto de Profesores Artigas).

Hicimos siete observaciones de clases: tres de cuarto año y cuatro de sexto año. En todas ellas se analizó e interpretó algún texto filosófico. En cada una de las observaciones registramos en un mapa las posiciones en que se ubicaron los profesores y los estudiantes, y las distancias entre ellos, teniendo en cuenta la cantidad de los mismos. Grabamos las clases y tomamos notas de los diálogos y todo lo que llamara la atención. Registramos especialmente: el texto filosófico y el filósofo elegido por el profesor; el tipo de preguntas que realizaban los docentes a los estudiantes y los diálogos que en clase se generaban. En cuanto a la ubicación del observador, varió según las condiciones del salón, las sillas disponibles, y las preferencias del propio docente que establecía algún lugar.

La tercera fase, luego de desgrabar y ordenar minuciosamente el material recogido, iniciamos la construcción de las dimensiones de análisis de las clases y entrevistas que fueron: procesos reflexivos de docentes y alumnos llevados a cabo durante el diálogo de la clase; los tipos de preguntas formuladas tanto por alumnos como por docentes; las concepciones de los profesores sobre la filosofía y su enseñanza; los criterios que utilizan en la selección de los textos filosóficos; la ruptura con los saberes cotidianos.

La interpretación de los datos giró en torno a la tríada: alumnos, docentes y textos filosóficos. En ese sentido, se profundizó en la mirada que los docentes tienen de sus alumnos, así como en sus historias de vida. En cuanto a los textos filosóficos buscamos conocer cuáles eran aquellos que elegían para sus clases y con qué criterios.

Partimos del concepto de que la clase es una “construcción conjunta del conocimiento”. Tomamos algunos segmentos de las clases observadas y los analizamos como textos, los cuales dieron lugar a ocho construcciones interpretativas que denominamos “Episodios” en el sentido narrativo. El diálogo vivido en cada uno de los segmentos es la fuente de la que surgió el texto, pero al convertirse en “texto” deja de ser “diálogo”; pasa a ser un texto disfrazado de diálogo. Por cuestiones de espacio, en el presente artículo sólo desarrollaremos cinco de estos episodios.



Formes d'ignéda' (1930, por R. Delaunay)

3. Construyendo significados

“En mi opinión, buscar no significa nada en pintura. Todo consiste en hallar...cuando pinto, mi propósito es mostrar lo que he hallado y no lo que estoy buscando. En arte, las intenciones no bastan, y, como suele decirse en español, “obras son amores y no buenas razones”.

Picasso

El pintor francés Robert Delaunay, (1885-1941), crea a partir de 1930, motivos exclusivamente abstractos con círculos y discos de colores para transmitir movimiento y vibración a través de un gran contraste de color que denominaba “contraste simultáneo” o “simultaneísmo”. El pintor luego de varias investigaciones llegó a la conclusión de que la fuerza y la paradójica realidad de la luz sólo se podían representar pictóricamente a través del color. Inspirados en esta idea construimos una figura que simulara contener simultáneamente lo que denominamos la tríada: el texto filosófico, el docente y los alumnos; la cual tiene un escenario concreto que es la clase de filosofía. El marco de esta relación es la filosofía como asignatura, que, en cierta forma “encorseta” estas relaciones a través de los temas del programa y las evaluaciones.

Figura 1: La clase de filosofía

3.a. De la Filosofía como asignatura

Esta investigación se realiza en el marco de la reformulación de los bachilleratos iniciada en el 2006. La Filosofía es una asignatura que se encuentra en el currículum de los tres años del Bachillerato en el denominado “núcleo común”, junto con otras asignaturas como Literatura, Matemática, Inglés y Educación Ciudadana (2º año) y con Literatura, Inglés y Estudios Económicos y Sociales (3er. año) Todas las asignaturas modificaron sus programas en mayor o menor grado. En el caso de la elaboración de los programas de Filosofía participaron algunos profesores del IPA, la Inspección de Filosofía y la Asociación Filosófica del Uruguay.

A partir de los trabajos de la Inspección de filosofía, especialmente de la profesora Marisa Bertolini, y la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU), se utilizará la expresión “función filosófica” como articuladora del diseño curricular del bachillerato. Este concepto fue acuñado por el profesor Mauricio Langón, ex inspector de la asignatura y actual integrante de la AFU. En el “Documento sobre educación media superior y educación filosófica” (2002) de la AFU se dice que se construye el concepto de “función filosófica” a partir de la apropiación de la noción de “función utópica” propuesta por Arturo Andrés Roig, filósofo argentino. Hay discursos que son utopías, pero también hay una “función utópica” presente en los discursos. Paralelamente hay una asignatura llamada filosofía (una segmentación curricular) y hay una “función filosófica” en toda actividad educativa. La “función filosófica” es un modo filosófico de concebir la relación de los hombres con los saberes (dimensiones gnoseológica y epistemológica), y las relaciones que los hombres construyen entre sí respecto a dicho saberes (dimensión educativo pedagógica). La “función filosófica” puede concebirse como *“aprender a pensar en el sentido más amplio: con (y a través de) los instrumentos, métodos y objetos de cada saber, de cada actividad, de cada disciplina, de cada asignatura; aprender a articularlos desde su específica perspectiva, aprender a cuestionar desde ellos, aprender a cuestionarlos desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a tomarlos en cuenta, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico”* (AFU, 2002, 13).

3.b. De los docentes

De los siete profesores de filosofía (dos varones y cinco mujeres) entrevistados podemos decir que son “expertos” en su materia y tienen una “situación profesional estable” (Huberman, citado por Bullough, 2000). Su antigüedad en la enseñanza variaba entre los 15 y los 27 años, es decir entre 4º y 7º grado del escalafón docente.

¿Cuál fue su formación? Cuatro de los profesores entrevistados pasaron por la circunstancia de formarse con el Plan de 1977, en tiempos de la dictadura. Esta circunstancia los marcó y toman conciencia de la pésima preparación que recibieron, y el bajo nivel de los profesores con los que se formaron.

El proceso de la toma de conciencia de la situación fue largo, se tuvo que “remontar”, se necesitó “fuerza”, recorrer distintos “camino”. Sin embargo, todos coinciden en algo: la autodidaxis fue el recurso que les permitió salir adelante. Tal vez, esta posibilidad se dio porque “*Filosofar es ante todo una autodidáctica*” como escribe Jean-François Lyotard (Lyotard, 1996, 117).

Por otra parte, los otros tres profesores fueron formados en el IPA, con el advenimiento de la democracia, Plan 1985. Algunos describen que sus profesores del IPA, habían carecido de la práctica del “filosofar”, que no problematizaban, que no habían comprendido los autores que daban. La experiencia de la evaluación se describe como “horrible” y sin ningún sentido. Sus profesores no lograban transformar al estudiante, no llegaban a su fibra más íntima, no los turbaban. Parecería que tampoco les importaba, su motivación para dar clases era tan sólo el factor económico.

A pesar de estas opiniones, estos últimos docentes, consideran que el IPA brindó un perfil muy superior al que tienen los docentes que provienen de otros centros de formación.

¿Cómo ven los programas? En el marco de la reformulación del 2006, los profesores asumen la misma con sentido crítico. Si bien algunos aspectos mejoraron, todavía queda mucho por trabajar, especialmente en el programa de quinto año, del cual no se mencionó ningún aspecto positivo.

3.c. De los estudiantes: la “mirada” (del profesor hacia el estudiante)

“Soy poseído por el prójimo; la mirada ajena modela mi cuerpo en su desnudez, lo hace nacer, lo esculpe, lo produce como es, lo ve como yo no lo veré jamás. El prójimo guarda un secreto: el secreto de lo que soy. Me hace ser y, por eso mismo, me posee, y esta posesión no es nada más que la conciencia de poseerme” (Sartre, 1984, 226). El otro me mira, me da “ser”, me modela, ve rasgos que no veo de mí mismo y precisamente por eso me posee.

Sartre, en su obra “El ser y la nada”, denomina a este fenómeno “la mirada” o “ser para otro”. El “otro” no es captado en un razonamiento analógico, infiriendo un ser igual a mí por los gestos y movimientos que en él veo. El otro se revela en “la mirada”.

¿Cómo miran los profesores a los estudiantes?:

La relación profesor- alumno se percibe “como un desafío”. El profesor busca “atrapar” al otro, pero siente su libertad, su ser diferente, que lo mira, lo enfrenta y así nace el conflicto.

La brecha se ahonda, no se trata sólo del uso de nuevas tecnologías sino de ese abismo que se produce entre profesor y alumno por la falta de un patrimonio simbólico común, para hacer referencia de las experiencias vitales. Los profesores se desorientan, se sienten perdidos.

Observan un escaso desarrollo de la conciencia reflexiva, en desmedro de una conciencia “telespectadora”.

Otra característica constatada por los profesores es el sometimiento de los estudiantes a permanentes estímulos visuales y el escaso desarrollo de hábitos de lectura.

Los estudiantes están cada vez más desinteresados, desganados y apáticos.

Se ha desdibujado el concepto de institución; se descrea de ella, pero no se la enfrenta.

Hay una negación de la historia, de los procesos como conjunto de fases sucesivas encadenadas entre sí.

No tienen conciencia de que no saben, y si la tienen, tampoco les importa.

3.d. Del “texto”

Paul Ricoeur llama texto a *“todo discurso fijado por la escritura”* (Ricoeur, 2001, 110). Entiende el discurso como “acontecimiento”. Los rasgos del discurso como acontecimiento para Ricoeur son:

Se realiza temporalmente (instancia del discurso), a diferencia de la lengua, como sistema virtual, que permanece fuera del tiempo.

Tiene un sujeto, es referencial, hay un “alguien” que remite a su interlocutor a través de distintos tipos de indicadores (por ejemplo pronombres personales).

Tiene una dirección, está dirigido “hacia fuera,” a alguien o algo, hace referencia a un mundo que pretende expresar, describir o representar. La lengua es sólo “hacia adentro”, es un sistema cuyos signos remiten a otros signos.

Se da el diálogo, la comunicación, el intercambio, a diferencia de la lengua que como sistema es sólo la condición de la comunicación.

Ricoeur dice, además, que el texto es un discurso “fijado” por la escritura. En una primera observación se puede asociar fijación como conservación del habla en la escritura. Pero este no será el pleno sentido que le dará el filósofo. En un segundo nivel de análisis el tema de la “fijación” nos conduce a la problemática de la relación entre escritura y lectura. La relación escribir- leer, no es exactamente lo mismo que hablar-responder. No se da una situación dialogal, no hay una presencia mutua porque se genera un “doble ocultamiento”: el lector está ausente a la escritura y el escritor está ausente a la lectura. Es, entonces que la escritura convierte al texto en autónomo con relación a la intención del autor.

Ricoeur nos indica algunas ideas importantes:

Es necesario conocer sobre el contexto histórico de un texto para comprenderlo, pero su sentido lo trasciende. El texto se desprende del acontecer psíquico y social del autor.

El texto puede ser comprendido hoy; nos habla hoy; entrando en nuestro horizonte de comprensión en el que vivimos.

Es importante que avancemos en la noción de “fusión de horizontes” de Gadamer y Ricoeur. La comunicación a distancia y en el tiempo entre dos conciencias es posible gracias a la fusión de sus horizontes: comprender lo ajeno es producir un encuentro entre mi horizonte y el de aquello lejano. Comprender el pasado no es objetivarlo en una estática de comprensión sino establecer una especie de diálogo con él, poner en juego ambos horizontes. Pero el diálogo es ahora conducido por el texto mismo; es la “cosa del texto”, como dice Gadamer o “el mundo de la obra”, como lo llama Ricoeur. Lo dicho que ya no remite a la intención del autor, sino a un “algo dicho” que se despliega por la lectura misma. Para Ricoeur “interpretar es apropiarse de la intención del texto”. Apropiarse, en un sentido general, implica convertir en propio aquello que era ajeno.

El proceso de comprensión, que supone actualizar el pasado sobre el presente, recuperarlo, sobre cada presente, es un proceso “infinito”, siempre en continua revitalización y actualización. No se trata de “volver” al pasado, de meterse en la “piel” o en el “contexto histórico” del pasado, sino de recuperarlo, hacerlo vivir en y desde el presente. Esto le aleja de los historicistas y de los planteamientos que inciden en recrear el pasado desde el pasado mismo.

“No dejamos atrás el texto, sino que nos dejamos introducir en él. Nos quedamos dentro de él, al igual que el hablante está en las palabras que dice y no se mantiene a distancia como el que maneja herramientas, las toma y las deja” (Gadamer, 2006, 345).

3.d.a. ¿Qué textos eligen los profesores?

En cuanto a los textos, todos los profesores coincidieron en su preferencia por Platón. Además, indican que no utilizarían en sus clases obras de los siguientes filósofos:

por la complejidad: Marx, Hegel, Habermas, Morin y Wittgenstein.

porque no les atraen: los filósofos “oscuros” de la Edad Media.

Merece una mención el filósofo Nietzsche porque genera posiciones encontradas, y es el único que está en las listas de apetecibles y rechazados. ¿Por qué nos cuesta tanto Nietzsche? Quisiera reflexionar en torno de aquella idea que plantea Esther Díaz, de que hay concepciones teóricas que responden mejor a los poderes hegemónicos, y esto determina que se consideren a algunos filósofos “grandes” y a otros “menores”. En la antigüedad Platón y Aristóteles por su conexión con el poder y su visión filosófica jerárquica y teleológica servían muy bien a los sistemas de poder. Recordemos que ambos provenían de familias aristocráticas y Aristóteles, además, fue maestro de Alejandro Magno, el gran emperador. *“Platón ha sido uno de los pensadores más preclaros de Occidente. Al menos uno de los más exitosos. Construyó un mundo de las ideas trascendentes que nadie ve, escucha, toca, huele ni degusta. Sin embargo ese mundo, en contra de toda evidencia, pasó a ser el verdadero, mientras este mundo concreto, sólido, perceptible y obvio es sólo un simulacro”* (Díaz, 2007, 23).

En la Edad Media la filosofía de estos autores se mantiene a través de San Agustín y Santo Tomás, filósofos católicos asociados al poder de la Iglesia. El “conocimiento es poder”. *“La iglesia, para fundamentar conceptualmente sus premisas, “purificó” y “bautizó” la teoría platónica primero y la aristotélica después. Al mismo tiempo las relacionaba con sus propios dogmas y las instrumentaba comunitariamente para instaurar un rígido control social en nombre de la moral y el orden. Este es un claro ejemplo histórico de un dispositivo de verdad- poder”* (Díaz, 2007, 23). La autora menciona a los sofistas, estoicos, epicúreos como a aquellos que *“la filosofía oficial académica suele denominar filósofos menores”*. Nietzsche también en su época fue considerado como uno de esos filósofos.

3.d.b. ¿Qué criterios usan en la selección de textos?

Se registraron dos modos de selección de textos: por los profesores (en la mayoría de los casos) y por los alumnos. En este último modo, se pretendió innovar dándole a una alumna la tarea de selección de textos de la “Apología de Sócrates”. *“Y además, es la primera vez que... que se me ocurrió la idea de la selección, soy de la idea de que la selección, por supuesto guiada, pero la selección última la hizo una estudiante, y de las que más le cuesta además, entonces, por ejemplo, cuando vi toda la primera parte, yo le hubiera hecho algunos cambios, por ejemplo la parte de las...toda la primera parte me parece que hablaba demasiado de los acusadores, pero claro, tampoco se la quería modificar porque si le había dado la oportunidad a ella y la propuesta era que la hiciera, me pareció más importante respetar...su trabajo”* (Entrevista G.).

Los profesores señalaron los siguientes criterios para la selección de textos:

La utilización de canciones, poemas, cuentos y refranes antes o después de la lectura filosófica. Por ejemplo una profesora antes de dar “Filosofía espontánea y filosofía como pensamiento crítico” de Gramsci, trabajó en clase “No quiero ser normal”, del Cuarteto de Nos, y “No te salves”, de Benedetti. Se aplicó específicamente en 1er. año de bachillerato *“que no tuvieron ningún contacto con la filosofía, y entonces empezamos de a poco, entonces los voy llevando paulatinamente”* (Entrevista G.).

Que los textos sean variados, y lo más atractivos posible.

Que muestren concepciones antagónicas, para promover la discusión y el debate en clase.

Que le gusten al profesor, siguiendo un criterio más intuitivo que metodológico.

Que sean sencillos para ser entendidos por los estudiantes.

3.e. El diálogo

La palabra “diálogo” proviene etimológicamente del griego: “*diá*”, además de significar “*dos*” es una preposición que quiere decir “*entre*”, “*a través*” o “*mediante*” (por eso puede aplicarse a más de dos personas); y “*logos*”, que significa “*palabra*” o “*lenguaje*” así como también “*pensamiento*”, “*razón*” y “*juicio*”. Logos toma el significado de relación y vínculo.

Según Burbules, el diálogo es un fenómeno del discurso al mismo tiempo que una práctica ubicada en determinado contexto y con diferentes propósitos. Define el diálogo como “*una relación comunicativa pedagógica*” (Burbules, 1999, 32). Es importante analizar los tres conceptos básicos de la definición:

1) Relación: El diálogo es algo más que una simple conversación, presentando mayor grado de dificultad. Es preferible no usar el verbo “dialogar” porque éste ofrece una visión unidimensional o instrumental: “*dialoguemos acerca de esto*”. El diálogo “*no es algo que hagamos o que empleemos; es una relación en la que entramos: a veces atrapados, a veces, llevados por ella*” (Burbules, 1999, 15).

La relación dialógica supone la formación tanto de lazos emocionales como cognitivos. Pero son fundamentales estos factores emocionales para mantener “el compromiso conversacional” entre los que dialogan. Según Burbules los factores emocionales en el diálogo son: interés, confianza, respeto, aprecio, afección y esperanza.

Estos sentimientos son fundamentales a la hora de iniciar y luego mantener el diálogo en el tiempo. El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) resume maravillosamente estos factores intervinientes en el diálogo. “*Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo, se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción sí, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos*” (Freire, 1988, 109).

2) Comunicativa: El diálogo está en la base de muchas de las *prácticas comunicativas* que nos definen como seres humanos: el lenguaje, el razonamiento, la moralidad y la organización social.

3) Pedagógica: “la enseñanza recíproca” o diálogo se describe como una forma pedagógica que procura formar un estudiante independiente o autónomo. Esta enseñanza conforma una visión no autoritaria y descentralizada del aprendizaje.

A partir de variadas observaciones se han registrado distintos patrones del diálogo; Burbules describe cuatro tipos: el diálogo como conversación (Inclusivo-divergente); diálogo como indagación (Inclusivo-convergente), el diálogo como debate (crítico-divergente) y el diálogo como enseñanza (crítico-convergente). La visión convergente del diálogo es referencial, teleológica, porque supone que el proceso del mismo debe orientarse a un fin determinado, a una respuesta o conclusión definitiva. Por el contrario, la visión divergente del diálogo considera que cada enunciado es plural y encierra la idea de “heteroglosia” de Batjín que hace referencia a la “*idea de voces y significados diversos, no simplemente en el sentido pluralista tradicional de muchas personas con muchos puntos de vista sino, más bien, como una condición inherente al lenguaje*” (Burbules, 1999, 98). Burbules señala, además, dos actitudes diferentes frente al interlocutor, una que denomina “orientación incluyente” y otra, “orientación crítica”. La actitud incluyente desarrolla “el juego de creer”: es la de comprender lo que ha llevado a la otra persona a asumir su posición (sus sentimientos, creencias, experiencias). La actitud crítica elabora “el juego de dudar”: es más escéptica y cuestionadora, busca poner a prueba la evidencia, la coherencia y la lógica de la posición de su interlocutor.

Cuadro 1. Tipos de diálogos

ENFOQUES DE DIÁLOGO	Inclusivo: “juego de creer”; cooperativo y tolerante.	Crítico: “juego de dudar”; escéptico y cuestionador
Divergente: no se considera necesario llegar al acuerdo o conciliación de diferencias.	Diálogo como conversación Se busca “la fusión de horizontes”, con una orientación hacia la comprensión mutua; sin tener como meta el acuerdo.	Diálogo como debate Comparar los méritos de los distintos puntos de vista, desde un severo cuestionamiento a la fuerza y al número de los argumentos del otro.
Convergente: se busca un acuerdo general en torno de una respuesta correcta.	Diálogo como indagación. Incluye la ponderación de alternativas con la finalidad de <i>explicar un problema</i> con la esperanza de que las diferencias se concilien en elementos comunes al menos parciales y provisionales.	Diálogo como enseñanza (socrático) Se basa en preguntas críticas pero con el objetivo de avanzar hacia una conclusión determinada. Enseñanza recíproca: los participantes asumen por turno el papel de maestro.

Fuente: Burbules, 1999

Burbules considera que “el diálogo es como un juego” basándose en las características que el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) le otorga. Los juegos nos resultan divertidos, nos atraen, nos atrapan, “tienden a dominar a los que juegan” (Gadamer, 2005, 149). Suponen reglas y movidas acordes. Algunos juegos son tan competitivos que dejan de ser divertidos. Pero la esencia de todo juego está en un movimiento de vaivén independientemente de la intención con que se juegue: ganar, por diversión, para impresionar.

Como “movidas dialógicas”, Burbules describe cinco tipos de enunciaciones: preguntas, respuestas, enunciados constructivos, enunciados reorientadores y reguladores.

1) Las preguntas: Preguntar es el núcleo del proceso dialógico “porque descubrir y comprender las creencias, los valores y las experiencias del interlocutor sigue siendo parte de lo que lo anima y sostiene al compromiso dialógico” (Burbules, 1999, 141). Se clasifican de diversas maneras según el propósito que busquen: una información determinada: “¿Ha leído ud. este libro?”; explorar la comprensión: “¿Qué piensa de esta frase?”; un desafío o una crítica: “¿por qué cree ud. eso?”, “¿qué lo autoriza a hacer semejante acusación?”

Por otra parte, se destaca la clasificación de preguntas realizada por Edith Litwin, según el momento de la clase en que éstas se ubiquen (al inicio, en el desarrollo o al final); el nivel de comprensión (de cognición, metacognición o epistémicas); y según el nivel de complejidad (simple o de opinión lo que implica la reflexión sobre causas, consecuencias, etc.; diferenciación o análisis; evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución o camino; provocar abstracciones o teorizaciones).

2) Las respuestas: son enunciados que se producen enseguida de una pregunta y en general se dan en paralelo al tipo de preguntas. Las respuestas pueden ser breves, directas e informativas.

3) Enunciados constructivos: son aquellos que suceden a otras respuestas, sin ser ellos mismos respuestas. Los enunciados constructivos permiten llevar el diálogo por una línea particular, dándole continuidad.

4) Enunciados reorientadores: buscan introducir un nuevo asunto o dar a la discusión un curso diferente.

5) Enunciados reguladores: hacen referencia al proceso mismo de la comunicación (no a los contenidos), permitiéndole avanzar con fluidez. Conduce a que la relación dialógica se mantenga o desarrolle.

3.e.a. Diálogo y formas de pensar

Neil Mercer (1996), a partir de investigaciones realizadas sobre conversaciones entre niños entre sí, y con sus docentes establece tres formas de conversar a las que se asocia con tres formas de pensar. Las denomina:

Conversación de discusión: se caracteriza por el hecho de que los participantes de la misma están en desacuerdo y toman decisiones individualmente. Se realizan breves intercambios que consisten en afirmaciones y en discusiones de puntos dudosos o refutaciones. La relación es competitiva; se oponen las diferencias de opinión en lugar de compartirlas, y la orientación general es defensiva. A pesar de que puede haber mucha interacción, el razonamiento implicado es muy individualizado.

Conversación acumulativa: los hablantes utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la acumulación: sobre lo que ha dicho el otro. El discurso acumulativo se caracteriza por las repeticiones, las confirmaciones y las elaboraciones. Parece operar en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, y las reglas básicas requieren la repetición y la confirmación constantes de las ideas y las opiniones de los compañeros.

Conversación exploratoria: los participantes realizan críticas, pero de forma constructiva a las ideas de los demás. Las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para poder considerarlas conjuntamente. Se deben cuestionar y defender, pero las discusiones de puntos dudosos hay que justificarlas y ofrecer hipótesis alternativas. El conocimiento se justifica abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. El progreso surge, del acuerdo conjunto alcanzado. Implica en primer término el razonamiento. Sus reglas básicas requieren que se observen y consideren los puntos de vista de todos los participantes, que se declaren y evalúen abiertamente las propuestas, y que el acuerdo explícito preceda a las discusiones y a las acciones.

3.f. De la clase: el “círculo filosófico”

Imaginemos la clase como aquel espacio genuino de *“construcción conjunta del conocimiento”*.

Neil Mercer concibió la clase como un espacio de *“construcción guiada del conocimiento.”* Define la *“construcción guiada del conocimiento”* como *“un proceso de comunicación común e importante en todas las sociedades, que consiste en que una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. Esto está en el centro de lo que llamamos educación”* (Neil Mercer, 1996, 11).

Para el autor el conocimiento socialmente compartido existe principalmente en formas de lenguaje hablado y escrito. Considera al lenguaje como una forma social del pensamiento basándose en ideas de Vygotsky cuando identifica dos funciones principales del lenguaje: una, como instrumento o herramienta cultural: *“la utilizamos para compartir la experiencia y, por lo tanto, para darle sentido colectiva y conjuntamente”* (Neil Mercer, 1996, 14).

otra, como instrumento o herramienta psicológica: la usamos *“para darle sentido a la experiencia”* (Neil Mercer, 1996, 14), para organizar nuestros pensamientos, razonar, planificar, argumentar.

Estas dos funciones están integradas y fusionadas. Mercer destaca una actividad fundamental

del lenguaje que denomina “interpensar” o pensar juntos. Es el uso del lenguaje para pensar conjuntamente, crear redes intelectuales que nos permitan comprender y actuar sobre el mundo.

Luego de ver una de las clases y mientras hablaba con la profesora que estaba guardando sus materiales en su portafolios, se acercó un alumno del grupo, que había participado activamente de la clase, y le dijo a la profesora: “*Profe, le propongo que formemos entre todos los que quieran venir un círculo filosófico para profundizar mejor los temas*”. La imagen despertó aquello que generalmente se considera la clase de filosofía. El círculo es una buena metáfora: todos los puntos equidistan del centro, están todos en el mismo nivel, salvo el centro que podría significar el conocimiento.

4. Los "episodios" y las dimensiones de análisis



Rimca N° 120, R. Ossuna

*“Dos mentes son, a menudo, mejor que una,
y muchas mentes que contribuyen a la construcción del
conocimiento
dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento
que llamamos cultura”.*

Mercer

De la observación de las clases y las entrevistas realizadas a los profesores Surgieron las siguientes dimensiones de análisis que nos parecieron interesantes:

- procesos reflexivos de docentes y alumnos llevados a cabo durante el diálogo de la clase; se consideran esenciales en el quehacer filosófico: argumentar, explicitar, analizar, sintetizar, categorizar, son ejemplos de estos procesos.

- la ruptura con los saberes cotidianos: la filosofía pone en tela de juicio los saberes adquiridos con la exigencia de justificación argumentativa;

- los tipos de preguntas formuladas tanto por alumnos y por docentes; que facilitan la construcción del conocimiento;

- las concepciones de los profesores sobre la filosofía y su enseñanza; en el sentido que el profesor de filosofía construye sus clases, a partir de sus propias concepciones filosóficas y su historia de vida;

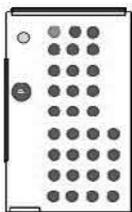
- los criterios que utiliza en la selección de los textos filosóficos, para trabajar en sus clases

Edith Litwin considera que “*definir las prácticas de la enseñanza nos remite a reconocer que cada nuevo estudio de las dimensiones de análisis que se entran en la enseñanza adquiere su significación en una totalidad explicativa e interpretativa, en la que se integran, también, las miradas personales*” (Litwin, 1997, 78).

A partir del interjuego entre teoría (dimensiones de análisis, etc.) y empiria (clases observadas, entrevistas a los profesores), construimos ocho categorías interpretativas a las que denominamos “Episodios” en el sentido de narratividad. El diálogo es la fuente de la que se nutre el relato o episodio; pero al convertirlo en un texto deja de ser diálogo; pasa a ser un texto disfrazado de diálogo.

A continuación analizaremos cinco de los episodios.

4.a. Episodio 1: Prácticas metacognitivas



Referencias:

- Profesor
- Investigador
- Estudiantes
- Practicante

Nivel: 4º año (1er año de bachillerato)
 Fecha: 17/08/2009
 Duración de la clase: 80' (2 horas de clase)
 Turno: matutino
 Alumnos: 30
 Texto: Platón, "Apología de Sócrates" (selección de textos)
 Prof. G (fem., grado 4º)

La clase gira en torno a una selección de textos de la "Apología de Sócrates", de Platón, realizada por una alumna.

El grupo es numeroso, pero permanece atento y con buen clima de trabajo. También integra el grupo, una practicante del IPA.

La profesora, luego de cerciorarse de que los estudiantes habían traído las fotocopias con los textos seleccionados, comienza a hacer preguntas exploratorias sobre conocimientos de clases anteriores [*¿Quién escribió la Apología?/¿Por qué está escrita por Platón y no por Sócrates?/¿Y por qué Sócrates no escribía?/¿Qué es para Sócrates la filosofía?/¿Entonces dónde estaba Sócrates?*] Los alumnos van respondiendo correctamente a las mismas.

Pasa a una segunda fase donde explica los pasos sobre cómo hacer una lectura comentada de textos, escribiendo en el pizarrón una guía de trabajo de carácter flexible. Comienza la lectura de los fragmentos de la Apología en voz alta y de forma alternada entre profesora y alumnos. A medida que se leen los fragmentos se elaboran preguntas tanto de parte de la profesora como de los alumnos. Se establece el diálogo. Los estudiantes van subrayando del texto las ideas principales y escribiendo en el margen el tema, según su criterio, a que hace referencia cada uno de los fragmentos.

Los temas se vivencian, aportando algunos estudiantes ejemplos personales. Cuando llegan al final de la clase quedaba por realizar el último punto de la guía de clase: "hacer preguntas al texto", actividad que será indicada para la próxima clase.

La clase se valoró por la profesora como "muy buena" según tres criterios: uno predominantemente psicológico, como era el "sentirse cómodo" en la relación profesor-alumno; otro más didáctico, que era el haber cumplido con los objetivos propuestos y el tercero que hacía al "dinamismo y la participación" de los estudiantes. La profesora había innovado al dar a una alumna la selección de textos.

EPISODIO 1: Prácticas metacognitivas

Autor y texto: Platón, “La Apología de Sócrates”.

- **Profe, una pregunta.**
- **Sí.**
- **¿Cuál es el punto que diferencia a un gran filósofo de un pequeño filósofo?**
- ¿Quién contesta eso?
- **Profe...Hay preguntas y dudas liberadoras, el filósofo es el que hace preguntas mejores, el que dice cosas mejores que los demás.**
- El que dice cosas mejores que los demás.
- **El que tiene más variedad de respuesta.**
- Puede ser...
- **Preguntas que abarcan a la humanidad.**
- “Preguntas que abarcan a la humanidad”.
- **Estaba en el lugar adecuado cuando pasaron las cosas...**
- Estaba en el lugar indicado, dice ella, ¿no?. Cuando pasaron las cosas y lo escucharon y lo vieron a él. ¿Qué quiere decir estar en el lugar adecuado?. ¿Qué relación tiene el lugar y el momento histórico?. Una persona vive por lo que piensa. Yo les pregunto qué relación y estoy suponiendo que hay.
- **O capaz que es lo mismo, que en una época lo tratan de loco, o de cualquier otra cosa.**
- Nosotros tenemos un autor, en otro texto filosófico que abordamos...
- **Gramsci.**
- Gramsci. ¿Qué decía el propio Gramsci?.
- **Que todos somos filósofos.**
- Una de las tesis fundamentales es que “todos somos filósofos”. ¿Cómo le contestarían a él que hay filósofos grandes o menores, o pequeños?. Porque si todos somos filósofos, todos estaríamos en la misma altura...¿De qué va a depender que yo considere a alguien filósofo o no?.
- **De lo que yo considere filósofo.**
- “De lo que yo considere filósofo”, ta, recuerden el texto, ¿de qué va a depender que ella me conteste, si yo le pregunto: ¿Sos feliz?. Ella va a decir: sí o no, va a depender del concepto que tiene...¿Somos libres?..., ¿ta?, siempre va a tener relación con la idea que nosotros tenemos. Entonces, hay mucha gente que discute la idea de Gramsci, ¿todos somos filósofos?, no todos pensamos de la misma manera. Es el mismo tema de la democracia, ¿no?, cuándo hablamos de la polis griega, el tema de ¿qué pasa con la democracia?, ¿es la mejor forma de gobierno o no?.
- **No sabemos.**
- **Depende del rey, del monarca.**
- Ah, si yo soy el rey probablemente quiera la monarquía...
- **Depende de lo que seas vos.**
- En realidad, eh...los grandes pensadores, los grandes filósofos de la historia, ¿quiénes son?. Los que han trascendido y los que han, de alguna manera, marcado en su tiempo una presencia, que han hecho algún análisis, como decíamos hoy, que por algún motivo, que después quisiera que en el caso de Sócrates lo veamos también.

Concepción de la enseñanza de la filosofía

La filosofía se tiene que relacionar con los intereses, necesidades y vivencias de los alumnos, pero sin rebajarse ni perder contenido. La profesora G. considera que la filosofía no puede concebirse como un saber instrumental, sino como “*una puerta que te abre la posibilidad de transformación, interna y externa*” (Entrevista G.).

En cuanto a la dicotomía “*no se puede aprender filosofía, sólo se puede aprender a filosofar*”, considera que se pueden ambas cosas. Aprender filosofía es más fácil que aprender a filosofar.

La filosofía tiene como finalidad el desarrollo del alumno integral, de su espíritu crítico y reflexivo, y una postura activa ante el mundo. Entiende la clase de filosofía como *“un espacio donde se pueda pensar, donde se pueda compartir, donde se pueda discutir, y que se haga en un marco lo más libremente posible”* (Entrevista G.).

Sobre los autores y textos elegidos

Le parece fundamental dar Sócrates en bachillerato, especialmente en 4º año. Ha sido una buena lectura de inicio en la filosofía:

“por el tema de la pasión, ¿no? y cómo vincular con nosotros esa actitud llevada hasta las últimas consecuencias. Es como yo les digo, el mensaje no es morir por la filosofía, pero el tema es rescatar ciertos valores que... hoy en día no están tan claros, como las convicciones. Defender, ¿no?, defender la postura” (Entrevista G.).

Por la coherencia entre su vida y su pensamiento. *“Hoy hablaban ellos del tema del honor, como de repente nosotros no vivimos el honor, pero vivimos otros valores que se nos imponen como necesarios y... incluso los procesamos, los repetimos, como, yo que sé, los valores cristianos, por ejemplo, y la gente en su vida personal... actúa de manera totalmente contraria”* (Entrevista G.).

Por la posibilidad de adentrarlos en un lenguaje más técnico, más filosófico. *“La Apología me parece bastante atractiva... ellos primero que tienen que entrar en el lenguaje, captar la traducción del griego... y después me parece como que va ambientando, y Sócrates me parece sumamente seductor, en ese sentido de atraerlos y... sobre todo como personaje, traerlo... como vivificarlo, de alguna manera”* (Entrevista G.).

Las preguntas y el diálogo en el aula

Lo interesante de este diálogo es que se inicia con una pregunta de un alumno: *“¿Cuál es el punto que diferencia a un gran filósofo de un pequeño filósofo?”*. La profesora no contesta directamente, sino que dirige su pregunta a la clase, abriendo así una conversación entre varios alumnos. La profesora, luego de cada intervención de los alumnos, repite la frase final que éstos dijeron.

Los alumnos tratan de contestar, de conceptualizar las características del filósofo. Lo hacen de forma acumulativa: el filósofo es el que hace mejores preguntas, el que da respuestas más variadas, el que tiene preguntas que abarcan a la humanidad, el que está en el lugar adecuado cuando pasan las cosas.

A pesar de los aportes de los alumnos, no se contesta la pregunta. La profesora tampoco responde directamente, sino que les recuerda un autor que habían dado en el curso, y que, a su manera, responde la pregunta. Ese autor fue Antonio Gramsci (1891-1937). Ellos recuerdan lo que había dicho el filósofo: *“todos somos filósofos”*. Ahora se introduce al diálogo un nuevo integrante: el filósofo citado. Él no está para aclarar o explicar su tesis, entonces la docente los ayuda a razonar. Abre sucesivamente dos puertas de reflexión:

si todos somos filósofos, entonces ¿cabría la distinción en filósofos pequeños y grandes?, depende de qué se entienda por filósofo. Posteriormente los vuelve a colocar en una situación reflexiva, con relación a las respuestas filosóficas: todas necesitan una aclaración previa de los significados de los términos, la cual es necesaria para podrá debatir. Lo mismo ocurre para otros conceptos como ser: la felicidad, la libertad y la democracia. La respuesta dependerá de cuál es nuestra posición en la sociedad: no será lo mismo la opinión de un monarca que la de su súbdito.

La profesora enseña que las respuestas a las preguntas filosóficas siempre quedan abiertas. Cuando se hace la entrevista la profesora reflexiona sobre este momento de la clase, y sobre el alumno que: *“preguntó hoy: “¿Qué es un gran filósofo y qué es un filósofo menor?”. Después vamos a ver cómo lo retomamos, pero hay muchos que reclaman el tema del rigor filosófico, que es un concepto que para mí es bastante vidrioso”*. Como se puede observar, hay una relación directa entre su idea de lo que se considera filósofo y la respuesta que da “a medias” a los alumnos. Esta característica es muy importante, porque parecería que la concepción de la filosofía que tiene el docente, se relaciona con la forma de preguntar y responder en el aula. Cerletti afirma que *“en cualquier situación de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es la concepción de filosofía de quien asume la función de enseñar”* (Cerletti, 2009, 86).

Siguiendo a Mercer, éste tal vez sea un ejemplo de conversación acumulativa, en la que los hablantes construyen positiva pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Desde el punto de vista psicológico, esta conversación opera en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, y las reglas básicas requieren repetición y confirmación constantes de las ideas y opiniones de los compañeros.

En cuanto a las preguntas, en este episodio tanto la profesora como los alumnos las realizan. En cuanto a la pregunta del alumno que da inicio a este episodio, podemos señalar el incalculable valor filosófico que ella presenta. El alumno logró captar uno de los problemas esenciales de la filosofía; filosofó sobre la filosofía, fue a un plano metafilosófico. El planteo de este alumno condujo a que toda la clase, inclusive la profesora, tratara de responder y reflexionar en torno al tema.

Se cumple en plenitud lo que Burbules llama la “regla de participación”, es decir, que la entrada al diálogo debe ser voluntaria y abierta a todos los participantes. El estudiante “pasa” la pregunta a la profesora, que es la que va a tener la responsabilidad, en adelante, de llevar a cabo las interrogaciones. Esto alude a la “regla del compromiso”, que dice que es necesario garantizar el flujo de la comunicación. Esto nos recuerda la idea de Gadamer de que el diálogo es similar al juego, como ya vimos en nuestros supuestos teóricos.

Al asumir nuevamente la profesora su rol de hacer preguntas, realiza tanto preguntas de comprensión, como de síntesis y evaluación. El siguiente episodio fue extraído de esta misma clase.

4.b. Episodio 2: Tendiendo puentes

Este episodio corresponde a la misma clase de la que surgió el Episodio 1.

EPISODIO 2: Tendiendo puentes

Autor y texto: Platón, “La Apología de Sócrates”

- **[Lee un alumno]: “(...) yo tengo que habérmelas con dos suertes de acusadores, como os he dicho: los que me están acusando hace mucho tiempo, y los que ahora me citan ante el tribunal; y créedme, os lo suplico, es preciso que yo responda por lo pronto a los primeros, porque son los primeros a quienes habéis oído y han producido en vosotros más profunda impresión”.**
- ¿Qué dice ahí?, ¿lo hacemos de otra manera?, ¿qué dice ahí?, ¿de qué está hablando?
- **Porqué dice, como que en realidad por qué es que lo acusan, quiere saber el origen de verdad, necesita saber porqué las críticas...como el teléfono descompuesto, ¿no?, quiere saber de verdad qué es.**
- **Como que son críticas de hace mucho tiempo...quiere saber porqué hablan así de él desde hace mucho tiempo...**
- Un ejemplo, concreto, un ejemplo que nosotros podamos vivir...algo así, algo parecido. Esa sensación de batirnos contra la sombra...¿qué nos puede pasar?
- **Yo, profe, yo me peleé con mi hermano, por ejemplo, ¿no?, hace unos días, y va mi padre y me dice: “fue Bruno”, “fue Bruno”, “fue Bruno”, y en realidad se estaba basando en una acusación que hizo mi hermano y era falsa...**
- Ahí está, pero ahí por lo menos vos sabés de donde viene la acusación, pero si...
- **A mí me pasa, por ejemplo, el tema de que los rockeros esto, los rockeros lo otro, o sea, no puedo entender, porque, o sea, uno te dijo lo otro, y otro lo otro, y mi padre quedó asombrado una vez que fue conmigo a un concierto, que no pensaba que iba a ser así, que iba a ser mucho más violento; y de repente es más violento ir a un partido de fútbol que ir a un concierto, es un preconcepción de la gente...**
- ¿Qué piensan de lo que dice el compañero?
- **Es verdad. Se arma una idea o un concepto de algo, que, o sea, que...que la gente se deja llevar por lo que dicen los demás sobre ese tema, aunque no sepa que haya sido así.**
- ¿Qué podemos hacer nosotros? Podemos decir, “bueno, yo no escucho a nadie”, ¿pero qué podemos hacer?, ¿qué actitud podemos tomar nosotros?
- **Escuchar.**
- “Escuchar”, estamos abiertos. Y entonces, ¿qué tenemos que hacer?, ¿cómo podemos afrontar esa realidad a nuestro alrededor?
- **No recibirlo pasivamente...**
- Él ya puso el ejemplo del concierto de rock...y ¿qué otras cosas que nosotros trabajamos, qué otros elementos de nuestra cultura nos transmiten ideas? ...¿Las ideas cómo nos llegan?
- **Por los padres...**
- ¿Eh? Por los padres de familia... ¿y qué más?
- **La sociedad.**
- **Los medios de comunicación.**

Las preguntas y el diálogo en el aula

La lectura corresponde a la “Apología de Sócrates”, de Platón. Sócrates se está defendiendo de las acusaciones que le hace el jurado de Atenas. Señala que se le han realizado dos tipos de acusaciones, las antiguas y las actuales. Las primeras eran muy numerosas y venían desde hace mucho tiempo, de autores desconocidos, con excepción de Aristófanes, quien en su comedia “Las Nubes” muestra un Sócrates capaz de transportarse por el aire, decir tonterías, y ser un sofista. Las segundas se basaban en las antiguas, sin haber sido analizadas. Acusan a Sócrates de corromper a los jóvenes, de no creer en los dioses en los cuales cree la ciudad, y de sustituirlos por divinidades nuevas.

Este es el planteo: Sócrates, a través de Platón, manifiesta lo que siente ante estos rumores que vienen de largo tiempo. Los alumnos rápidamente reconocen la situación: la de sufrir injustamente por un rumor falso. Dos alumnos cuentan sus experiencias personales:

Su padre lo acusó injustamente de algo que no había hecho, porque se basó en una acusación falsa del hermano. La profesora lo escucha y le hace notar la diferencia que hay entre su caso y el de Sócrates: mientras que él sabe quién es su acusador, Sócrates lo ignora.

El padre tenía el prejuicio de que los rockeros son violentos y otras cosas más, pero quedó asombrado una vez que lo acompañó a un concierto, y vio que no era así.

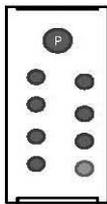
Los estudiantes lograron personalizar y relacionar con su vida una experiencia de acusación injusta. Esto les permitió comprender lo que le estaba sucediendo a Sócrates. Además, la cuestión de los prejuicios está muy vigente en nuestros días, y ellos logran darse cuenta que el prejuicio tiene un origen social en las creencias que nos van inculcando nuestros padres, o nos llegan a través de los medios de comunicación y la sociedad en general.

La profesora no se queda sólo con la constatación, sino que pregunta qué podemos hacer nosotros frente a los prejuicios. Ella “tiende puentes” para que sus alumnos lleguen a alguna respuesta. “¿Qué podemos hacer nosotros?. *Podemos decir, “bueno, yo no escucho a nadie”, ¿pero qué podemos hacer?, ¿qué actitud podemos tomar nosotros?*”. Un alumno dice: “escuchar”, otro “no recibirlo pasivamente”.

Como conclusión, la docente apela a preguntas de conocimiento, comprensión, ejemplificación; y también propone la interpretación a través de ejemplos brindados por los alumnos.

Podría ser considerada una conversación de tipo exploratoria (según Mercer), en donde las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para poder considerarlas conjuntamente.

4.c. Episodio 3: El diálogo que despierta



Referencias:

- Profesor:
- Investigador:
- Estudiantes:

Nivel: 6º año (3er año de bachillerato)
 Fecha: 30/09/2009
 Duración de la clase: 40' (1 hora de clase), 10:40 a 11:20 hs.
 Turno: matutino
 Alumnos: 9
 Texto: Sartre, "El existencialismo es humanismo"
 Prof. R (fem., grado 7º).

Comienza la clase explorando conocimientos con preguntas que piden información de forma concreta [*¿qué es "El existencialismo es humanismo"?*/ *¿Qué es un ensayo filosófico?*/ *¿ qué tipo de ensayo será ese?*].

A medida de que los alumnos van dando las respuestas, les pide que lean en la obra de Sartre a qué están haciendo referencia. El diálogo es constante, la profesora va elaborando preguntas y los alumnos demuestran un buen manejo del texto. Algunos estudiantes elaboran críticas al pensamiento del filósofo.

Al final entrega dos textos, uno a cada fila. Los textos son "Sobre la vida" de Nazim Hikmet, y "Escojo la vida" de González Buelta. La consigna es que lo relacionen con la postura de Sartre. Los alumnos comienzan a señalar coincidencias y discrepancias con Sartre.

EPISODIO 3: El diálogo que despierta

Autor y texto: Sartre, "El existencialismo es el humanismo".

- *Quisiera defender aquí el existencialismo de una serie de reproches que se le han formulado*". Plantea los reproches y dice: "A estos diferentes reproches trato de responder hoy; por eso he titulado esta pequeña exposición: *El existencialismo es un humanismo*", ¿ta?, o sea ese el encuadre...ese el encuadre. Eh...una pregunta, habíamos dicho que había como dos fundamentos o dos bases para la postura ética de Sartre, ¿cuáles son?.
- **La atea y la concepción del hombre.**
- Eso, a ver...
- **La atea, o sea, no existe un Dios, los otros se creen que eso es más fácil para nosotros, porque ta, pero el hombre tiene que inventar sus propios valores.**
- **Ah, a mí lo que me pasó con eso fue que recién ayer, cuando tenía que terminar el trabajo, y...y es como que...el otro día, cuando estaba leyendo, de que ta, más allá de la religión o no.**
- ¿Sí?
- **Más allá de...de creer en Dios o no, porque para mí existe, considerándome cristiana, me costó bastante afrontar pila de cosas que decía porque en realidad no pensaba, pero que va mucho más allá de eso, o sea, yo lo veo ahora como que pasa eso simplemente para ser... para dejar, ¡ay!, me falta la palabra, como un...¿cómo se dice?**
- A ver...
- [Risas]
- **Como un pensamiento...no sé...**
- **Porque habíamos dicho que había que tomar nuestras responsabilidades como más allá de, no sé qué, no va en, no se basa en que él sabe o no, sino que...**
- Lo dijiste perfecto Sofía, porque eso que está diciendo Sofía, lo dice al final del ensayo, eh...A ver, si ustedes buscan, en las conclusiones, ¿qué termina diciendo en las conclusiones?, esto que acaba de decir Sofía. A ver, díganme algo, para opinar...eso que está diciendo, eh...
- **Acá dice...**
- ¿Sí?
- **"Dios existe"...No.**
- No.
- **"No es que creamos que Dios existe..."**.
- Ahí va...
- **"No es que creamos que Dios existe, sino que pensamos que el problema no es el de su existencia; es necesario que el hombre se encuentre a sí mismo y se convenza de que nada pueda salvarlo de sí mismo, así sea una prueba válida de la existencia de Dios"**.
- Hasta ahí, eso, eso es lo importante para Sartre: nada puede salvar al hombre de sí mismo, ni siquiera si Dios existe, y le dan una prueba de su existencia. Eso es precisamente. Es muy importante lo que ella dice, ¿no?, porque Sofía que es cristiana, católica, entonces bueno, ¿cómo hace para entender a Sartre?. El ateísmo de Sartre, podemos decir que es un ateísmo postulatorio o postulativo, ¿ta?, ¿a qué término que ustedes conocen les suena? **Postulado**. Postulado, ¿ta?. O se que la técnica de Sartre, Dios no existe, ¿eh?, lo plantea como un postulado para todo su desarrollo y para su ética, un postulado que, ustedes saben de matemáticas, no es evidente, pero tampoco es demostrable. Y por eso termina el ensayo diciendo eso, no nos vamos a extenuar dando pruebas de que Dios no existe. ¿Bien?, inmediatamente hace a lo que yo decía ahí: no nos vamos a extenuar dando pruebas de que Dios no existe, vamos a tomar que Dios no existe como un postulado para la vida moral.

Concepción de la enseñanza de la filosofía

Para la profesora R. es importante tener en cuenta las vivencias y necesidades de los alumnos, para luego trascenderlas. Considera que los contenidos en la enseñanza de la filosofía son fundamentales. Coloca en tela de juicio el “enseñar a filosofar”, y dice que es una “moda” dentro de la didáctica de la filosofía. *“Todos somos capaces de pensar, reflexionar, sí, pero no todos somos filósofos, como no todos somos médicos, como no todos somos abogados. Entonces, en ese sentido, se puede enseñar filosofía, se puede enseñar historia de la filosofía, y yo creo que se debiera enseñar historia de la filosofía, por lo menos a los grandecitos. ¿Se puede enseñar a filosofar?. Se puede enseñar a pensar, a reflexionar, a cuestionar, a mirar otros puntos de vista; pero que eso sea producción filosófica, para mí hay una gran distancia”* (Entrevista R.).

La función de la enseñanza de la filosofía es reflexionar y comprometerse con la historia; en palabras de la profesora, se busca: *“reflexionar sobre la propia vida, sobre las propias prácticas, ¿no?. Y...bueno, y el asumir la vida, asumir la historia como protagonistas. O sea, lo que yo pretendería es que la filosofía sirviera como para asumir un protagonismo histórico...Ser dueño de mi propia vida, y bueno, y también ser parte de la historia”* (Entrevista R.).

Sobre los autores y textos elegidos

En la selección del texto y autor es importante que tenga actualidad y vigencia para los alumnos: *“la filosofía existencialista todavía tiene algo para decirles, aunque estamos en otro momento la filosofía existencialista tiene algo para decirnos”* (Entrevista R.).

La filosofía existencialista permite a la profesora llevar a cabo objetivos que considera fundamentales: la toma de conciencia sobre la propia vida, sobre la libertad y la responsabilidad que ella genera: *“remarcar la libertad y la responsabilidad, que yo creo que no es tal como la plantea Sartre, pero me parece que a veces hay que mostrarles una postura de que realmente mi vida es mi vida como para asumirla”* (Entrevista R.).

La profesora, en su lectura de Sartre, ha sido transformada por el autor, tal vez por eso le es significativo dar este autor en clase: *“Por ejemplo, a mí esta clase, recién lo estaba trabajando al mismo texto con los chiquilines, y me llegó también mucho eso, mi vida la construyo, y muchas veces la minimizamos, sobre todo a mí me tocaron circunstancias adversas, a mí me parece que dar Sartre es decir ‘no importa qué circunstancias me tocaron, sino qué hago con mis circunstancias’”* (Entrevista R.).

Las preguntas y el diálogo en el aula

Un rasgo sobresaliente de esta clase es el diálogo continuo y sostenido. La profesora les pide a los alumnos que busquen directamente en la obra del autor cada vez que hagan una afirmación sobre lo que éste dice: “Búsquenlo en el texto”. La lectura no sigue una secuencia lineal otorgada por el filósofo, sino que los textos van y vienen, se va hacia adelante y hacia atrás, de acuerdo al ritmo que le impriman los alumnos. Esto otorga gran dinamismo a la clase, en donde los alumnos se sienten verdaderamente partícipes. Además, conocen lo que dice el texto.

También la profesora acostumbra repetir la última frase que dice el alumno, al igual que la profesora G. La profesora utiliza en el diálogo variadas preguntas tanto de conocimiento, comprensión, y análisis, como síntesis.

Este episodio nos muestra cómo la filosofía puede significar un proceso de ruptura o cuestionamiento de las creencias y saberes previos. Una alumna con creencias católicas plantea las dificultades que tuvo para afrontar las ideas ateas de Sartre. Señala que en una primera instancia le chocaron, se oponían hasta lo que ella creía hasta ese momento, y tendió a rechazar al filósofo. Sin embargo, en una segunda lectura de Sartre le pareció interesante la posición del autor de asumir nuestras responsabilidades como seres humanos, más allá de nuestras creencias en Dios.

Esto lo podemos asociar con varias metáforas que han sido usadas a lo largo de la historia de la filosofía por diversos filósofos para describir ese momento en que el espíritu humano rompe con creencias anteriores y logra liberarse a través de la filosofía. Ejemplos de esto son:

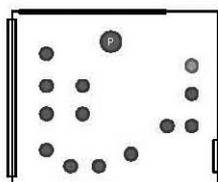
la alegoría de la caverna de Platón, en que un prisionero, encerrado desde su nacimiento en el fondo de una caverna, logra escapar de ese mundo de sombras y apariencias, para conocer el verdadero ser.

La duda metódica de Descartes, en que el filósofo duda de todos los conocimientos que había aceptado y dado por seguros: aquellos que provienen de los sentidos y la razón, hasta que encuentra la primera verdad.

La imagen de la filosofía como insomnio empleada por Ortega y Gasset, en contraposición al estar sonámbulo o dormido frente a la vida: *“la filosofía no es sueño —la filosofía es insomnio— es un infinito alerta, una voluntad de perpetuo mediodía y una exasperada vocación a la vigilia y a la lucidez”* (Ortega y Gasset, 1996, 24).

Los horizontes de la alumna y de Sartre se “fusionaron”, al decir de Gadamer. Si observamos, en la primera parte del diálogo la profesora pasa a un segundo plano, para dejar que Sartre se exprese a través del texto, y la alumna dialogue con él. Aquí la comunicación entre el filósofo y la estudiante es directa, la profesora no condujo la conversación hacia el cuestionamiento de las ideas de Sartre.

4.d. Episodio 4: El diálogo que construye razonamiento



Referencias:
● Profesor
● Investigador
● Estudiantes

Nivel: 6º año (3er año de bachillerato)
Fecha: 13/10/2009
Duración de la clase: 40' (1 hora de clase), 13:30 a 14:10 hs.
Turno: vespertino
Alumnos: 12
Texto: Maquiavelo, "El Príncipe", caps. VI y XV
Prof. N (fem, grado 7º)

La profesora comienza repasando conceptos anteriores mediante la modalidad de preguntas indagatorias y respuestas breves. Va leyendo a Maquiavelo personalmente *“Porque a veces puede ser que lo haga inconscientemente, pero otras veces me lo propongo así. Porque si los dejo leer sólo a ellos, la verdad nadie entiende nada”*. Hace preguntas y los alumnos contestan estableciéndose así un diálogo.

EPISODIO 4: El diálogo que construye razonamiento

Autor y texto: Maquiavelo, “El Príncipe”, caps. VI y XV

- “De donde le es necesario al Príncipe que quiera seguir siéndolo, aprender a poder no ser bueno...”. Yo diría que esto hay que ponerlo en flúo. “...Aprender a poder no ser bueno, y utilizar o no este conocimiento según lo necesite”. Lean detenidamente lo que dice. “De donde le es necesario al Príncipe que quiera seguir siéndolo, aprender a poder no ser bueno...”. No solamente serlo, sino seguir siéndolo, reitera la idea de cómo conservar. “Aprender a poder no ser bueno”, y sobre eso quería llamarles la atención. “Utilizar o no este conocimiento según lo necesite”. ¿Está diciendo al Príncipe que no debe ser bueno?
- **Saber cuándo tiene que ser bueno.**
- **Ser bueno, pero para las ocasiones que lo necesita.**
- ¡Ah!
- **Cuando la ocasión lo amerite.**
- “Cuando la ocasión lo amerite”, es decir, la conducta debe ser buena, ser bueno, ser correcto, digo, porque a veces se dice: *hacé lo que quieras, vos ves.*
- **Hay que saber darse cuenta en qué ocasión.**
- Ahí está. Entonces más que ser buenos, lo más importante es ser vivos. Pero, digo, la virtud, podríamos decir que es una recomendación general, ser bueno, ser correcto, pero, ¿cuál se considera más virtuoso?.
- **La prudencia.**
- Ahí está, la prudencia.
- **Ahí va.**
- La que hablábamos, la *sophrosine*, para darse cuenta cuándo es necesario entrar en el mal, cuándo es necesario ser vicioso o entrar en el vicio. Él dice “*entrar en el vicio o entrar en el mal*”, más que ser vicioso, porque en realidad eso no lo hace vicioso, está dentro de las reglas del juego, digamos, ¿no?.
- **Siempre y cuando vos no te pases de la raya.**
- “Siempre y cuando no se pase de la raya”.
- **Ya todo el tiempo, tremendo corrupto.**
- Ahí está. Por eso la dificultad de ver cuándo se pasa de la raya.
- **Pero la corrupción no es algo que sea automático.**
- Por eso, por eso.
- **Aparte si es corrupto siempre, no es inteligente.**
- Si es corrupto siempre, no es inteligente; pero además, si es corrupto siempre, vamos a suponer el caso que tú dices, si es corrupto siempre, ¿estaría a favor del pueblo, estaría tratando...?
- **No, estaría a favor de su empresa.**
- **Claro.**
- Entonces, justamente, eso es lo que a veces uno pierde de vista. Por eso les digo, a veces se lo ha agredido más a Maquiavelo de las intenciones que el autor tiene en realidad. Para nada era: “bueno, llegué al poder yo, quiero sacar mi propio provecho, o tratar de ayudarme a mí”. No, no, no. Le interesa el interés del pueblo, el interés de la comunidad. Lo que pasa que ya ahí tiene que haber interés. Ahora, para eso tiene que haber poder, y ahí es donde la cosa se puede confundir. Si no tiene interés por el poder, seguramente no lo va a conservar. Y si tiene interés por el poder, lo va a conservar.
- **Está hablando del éxito.**
- Ahí está, muy bien.

Concepción de la enseñanza de la filosofía

La profesora N. considera que la filosofía es un corpus, una disciplina, que no debe adaptarse ni a los alumnos, ni a nadie. La función del profesor es hacer una selección rica, sólida y variada para que sirva a los intereses y vivencias de los estudiantes.

Considera que en los últimos años se ha priorizado negativamente el enseñar a filosofar por sobre aprender filosofía. Por ejemplo: *“Yo lo veo en mis practicantes, muchos vienen con, sinceramente, a veces hasta con base poco sólida, ¿no?, es decir, no leen mucho porque ellos “vienen a filosofar a la clase”. No, no, vos venís a filosofar si estudiaste, si no, no embromes, la guitarra sola no, no da. Y, ¿viste?, hoy mismo tomamos un examen a una chica que decía: “bueno, pero saber sabe cualquiera”, palabras textuales de ella, ¿eh? [risas]. El asunto es: saber filosofar. Estudiar, lo hace cualquiera. No. No. Entonces creo que nos hemos pasado un poco con eso”* (Profesora N.).

Sostiene que la finalidad de la asignatura en el bachillerato es fundamentalmente formativa, crítica e instrumental.

Sobre los autores y textos elegidos

La docente eligió “El Príncipe” de Maquiavelo y lo ubica en la unidad de Filosofía Política: *“hacemos una introducción, con generalidades, ¿viste?, qué apareció en la clase, qué quiere decir que es historicista, realista, naturalista, qué sé yo; la época que vivió, la importancia del contexto histórico, luego una selección de la obra, de la, del capítulo 6°, 15, 17 y 18, y 23, de “El Príncipe”, y después fue con una parte de “Vigilar y Castigar”, y una parte de la “Microfísica del Poder”. Breve siempre, ¿no?, el de “Vigilar y Castigar” no quedó tan breve. Pero la intención es luego, justamente contraponer y mostrar dos formas, o tres con Aristóteles, de concepciones del poder bien distintas, ¿no?, poder llevar un poco también a lo que es la actualidad, y una crítica de parte de ellos. Incluso eso lo pensaba luego relacionar luego también con Ética aplicada, porque además como va a quedar poco tiempo, mi intención es vincularlo por allí, ¿no?”* (Entrevista N.).

Las preguntas y el diálogo en el aula

La profesora N. suele leer los textos filosóficos en clase, piensa que es difícil que los muchachos lean solos en su casa. Enfatiza en que hay que leer los textos en clase. *“Porque si los dejo leer sólo a ellos, la verdad nadie entiende nada. Es decir, este muchacho que leyó bien, ¿no?, y en 6° es más fácil que en 4° y en 5°, pero en general leen tan mal, y hay tantas dificultades para cosas básicas, que bueno ya, hagamos comprensión lectora, empecemos por ahí. ¿Qué filosofía?, hagamos comprensión lectora. Entonces, como que me enfrento a esa dificultad todos los días. Y te estoy hablando de 6° año, ni que hablar cuando voy a las clases de 4°”* (Entrevista N.)

El objetivo de la profesora parecería ser “limpiar el nombre” de Maquiavelo, hacer una nueva lectura del autor, sin caer en simplificaciones como, por ejemplo, “el fin justifica los medios”, “todo vale para obtener el poder”, etc.

La profesora lee “...*Aprender a poder no ser bueno, y utilizar o no este conocimiento según lo necesite*”, y pregunta por su significado. Los alumnos secuencialmente van aportando sus interpretaciones: “*saber cuándo tiene que ser bueno*”, “*ser bueno, pero para las ocasiones que lo necesita*”, “*cuando la ocasión lo amerite*”, “*hay que saber darse cuenta en qué ocasión*”, construyendo un razonamiento que se denomina en lógica “sorites”. “Sorites” es una palabra que viene del griego y significa “amontonar”. Es un raciocinio compuesto de muchas proposiciones encadenadas, de modo que el predicado de la antecedente pasa a ser sujeto de la siguiente, hasta que en la conclusión se une el sujeto de la primera con el predicado de la última. Aristóteles nos brinda el siguiente ejemplo:

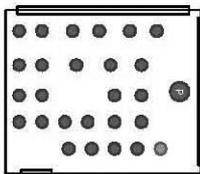
“Todas las dictaduras son antidemocráticas; todos los gobiernos antidemocráticos son inestables; todos los gobiernos inestables son crueles; todos los gobiernos crueles son objeto de odio; todas las dictaduras son objeto de odio.”

La profesora lee directamente las palabras de Maquiavelo: “*Entrar en el vicio o entrar en el mal*”. Sin mediar preguntas de la docente, y en una conexión inmediata con las palabras del filósofo comienzan a elaborar con prudencia un nuevo sorites: “*Siempre y cuando vos no te pases de la raya*”, “*ya todo el tiempo, tremendo corrupto*”, “*aparte si es corrupto siempre, no es inteligente*”.

Vuelve a intervenir la profesora, pero continuando el “razonamiento sorites”, que aproximadamente quedaría así: si es corrupto siempre, no estaría a favor del pueblo. Si no está a favor del pueblo, lo está de su propia empresa. Y si está a favor de su propia empresa, no tiene interés en el poder de gobernar al pueblo.

Conforma esta clase dialogada una conversación exploratoria. ¿Quién dijo que los alumnos no razonan en las clases de filosofía?

4.c. Episodio 5: Filosofando con humor



Referencias:

-  Profesor
-  Investigador
-  Estudiantes

Nivel: 4º año (1er año de bachillerato)

Fecha: 27/10/2009

Duración de la clase: 45' (1 hora de clase), 10:35 a 11:20 hs.

Turno: matutino

Alumnos: 25

Texto: Spinoza, B. de., "Carta a G.H. Schuler", y Sartre, J.P., "El existencialismo es un humanismo".

Prof. I (masc., grado 5º).

El tema fue la libertad. El profesor estableció un diálogo a partir de la interrogante de si somos libres o no. El diálogo se hizo fluido. El profesor utilizó el buen humor y la ironía. Luego propuso una dinámica grupal. La clase se dividió en grupos de cuatro personas: unas leyeron el texto de Sartre y otras el de Spinoza, pensadores opuestos en su concepción de la libertad. A medida que iban comprendiendo las ideas del autor tuvieron que levantarse y escribir en el pizarrón la frase que a su criterio abarcaba las ideas del autor. El salón se llenó de ruidos y risas.

A medida que iban terminando, el profesor pedía silencio. El silencio se hizo llamativamente total. Luego el profesor comenzó a leer y comentar lo que escribieron los estudiantes. Se dio cuenta que habían escrito un error sobre la lectura de Spinoza. Con buen humor, lo dejó para la clase siguiente. Ya había tocado el timbre.

EPISODIO 5: Filosofando con humor

Autor y texto: Sartre, “El existencialismo es un humanismo”; y Spinoza, “Carta a Schuler”.

- Hola, ¿qué tal? [Risas]. Esta es la clase de filosofía. Vamos a hacer un juego, ¿vieron el libro?
- **Sí.**
- ¿Sí?, creo que cada vez más, que damos clase, ¿qué haríamos sin él?. Entonces estaría bueno que podamos leer algo, que ustedes releen algo que leímos, en algún momento hace como 500 años [risas], podemos ver si algo de lo que dice acá, tiene que ver con algo de lo que estábamos preguntando, ¿sí?, ¿se animan a hacerse preguntas?.
- ¿Cuál fotocopia?
- La última no, la penúltima.
- **La anteúltima. Nosotros podemos ser libres, pero el entorno, así, impedir que ...**
- No entendí, ¿me explican? [Risas].
- **Eh...vos podés ser libre, pero a la vez...tenés que aceptar que los demás también pueden ser libres como vos, ¿entendés?.**
- Sí, entonces, ¿eso me hace libre o me hace esclavo?
- **Esclavo...**
- ¿Libre o esclavo?, ¿pastilla roja o azul?, ¿qué hago?
- **O sea, mi libertad empieza donde termina la de otro.**
- [Hablan muchos a la vez, risas]
- Díganme...
- **Ser libre quiere decir acabar con todas las reglas.**
- **Bueno, vieron que yo nunca hablo de mi vida privada, ¿no?.**
- **Sí...**
- Yo tenía un vecino, muy simpático...que el muchacho éste decidía por nosotros...
- **Ponía música a todo lo que da...**
- Él dijo, en su declaración ante la jueza, que él estaba dentro de su casa, y que en la medida que él estaba dentro de su casa, él podía hacer lo que él quisiera. Entonces yo le dije a la jueza, que, bueno, que yo le iba a pedir a mi esposa, en ese momento yo estaba casado, que me sacara la foto en el momento que yo disparo, rumbo a la casa de mi vecino, un tiro, y que en la medida que yo estaba dentro de mi casa, puedo hacer lo que tenga ganas. Entonces la señora Jueza dijo, ah, no, claro, no, sí, porque...Es una frase tan vieja y tan poco filosófica, ¿no?. Ya nos enfrentamos problemas antes de empezar a pensar, ¿dónde termina la libertad del otro?. Yo...lo más que me imagino es como autitos chocadores, ¿no?. Viste que los autitos chocadores está lindo hasta que te chocan a vos, porque vos chocar está de más, ¿no Fede? [risas]. **Yo no porque soy un tipo súper tranquilo, pero tengo un amigo que se enojó un día [risas], y un autito de esos, empezó a golpear a una persona, que parecía que lo estaba golpeando mal [risas], ¿entienden?. O sea, ¿dónde termina mi autito chocador, y dónde empieza el autito chocador del otro?.**

Concepción de la enseñanza de la filosofía

El Profesor I. piensa que la filosofía tiene que estar al servicio de los alumnos, porque *“ellos no existen sin filosofía”* (Entrevista I.). Para él tiene sentido enseñar a filosofar. *“Si filosofía es contar lo que otros pensaron, si enseñar filosofía es contar lo que otros pensaron, sí se puede, pero para mí no tiene sentido”* (Entrevista I.).

Para él no hay lugar donde no se pueda llevar a cabo filosofía. Cuando se le preguntó qué pensaba de esta frase: *“Se debe enseñar filosofía para no transformar el espacio de la asignatura en una ‘charla de café”*, contestó: *“No, no me parece muy...no me parece una frase actual para nada. Primero porque los pibes ya no se sientan a tomar un café, de pronto parece una frase fuera de contexto...mal. Después, por lo general, estamos tan solos que cuando charlamos, o sea, cuando vos te sentás con alguien a tomar un café estás haciendo filosofía, [...] no creo que una mesa de café sea anti filosófica. Es más, lo poco que logré saber de Sócrates me parece que...que estaría de acuerdo con que la filosofía y el café se llevan bien”* (Entrevista I.).

El Profesor I. se siente feliz dando clases y dice que no se cansa porque es lo que más le

gusta: “Y me parece que es el mejor lugar para estar. Creo que si tuviera otro trabajo me sería muy difícil levantarme” (Entrevista I.).

Considera que el humor es un ingrediente determinante en el aula y en la vida. “Yo lo uso constantemente, me despierto mal y hasta le...creo que sí, creo que ellos tienen que acostumbrarse a que vos podés ser viejo, grande, tener hijos y trabajar, y que la sonrisa está bárbaro. Y que mover, ser escuchados con humor, es mucho más rico que mandar esa treta que nos mandamos nosotros de sacrificio y esfuerzo. Eso” (Entrevista I.).

Sobre los autores y textos elegidos

El criterio seguido por el profesor es elegir textos “tratando de vincular lo que ven en clase con lo que viven habitualmente” (Entrevista I.).

El profesor I. trabajó dos autores con posiciones opuestas: “porque me parecían que eran los más claritos, de opiniones bien contrarias, ¿no? Uno, está defendiendo la libertad, y el otro imaginando la libertad”.

Las preguntas y el diálogo en el aula

El profesor inicia el diálogo con una ironía, ya que los alumnos estaban conversando entre sí. “Esta es la clase de filosofía. Vamos a hacer un juego, ¿vieron el libro?”. Cabe destacar que utiliza la palabra “juego”. Continúa la ironía, trata de presentar un libro a estudiantes que no leen y no tienen familiaridad con el mismo.

El docente realiza un cambio de roles con sus alumnos, en esto consistirá el juego que está implícito. Cuando uno de los alumnos afirma: “Nosotros podemos ser libres, pero el entorno, así, impedir que...”, le pide explicaciones. Una alumna profundiza en la explicación: “vos podés ser libre, pero a la vez...tenés que aceptar que los demás también pueden ser libres como vos”. Como parte del juego, ella le pregunta: “¿entendés?”, como lo haría un profesor.

Ahora el profesor retoma su rol, y plantea una disyuntiva: “¿libre o esclavo?, ¿pastilla roja o azul?, ¿qué hago?”. Alude a la película “Matrix”, cuando Morfeo le propone a Neo elegir entre dos pastillas: una significaría seguir cómodamente dentro de la Matrix, y la otra salir de la Matrix asumiendo todo el dolor y la responsabilidad que esto implica.

Uno de los estudiantes identifica la libertad con la falta de normas. Otro estudiante invierte la conocida frase jurídica y dice: “mi libertad empieza donde termina la de otro”.

El profesor los hace razonar a través de una situación personal con un vecino, a partir del cual se puede cuestionar esta frase jurídica. La metáfora de los audífonos chocadores le sirve para explicar esta idea: “¿dónde termina mi audífono chocador, y donde empieza audífono chocador del otro?”.

El humor y el juego son una constante en todo el diálogo, lo que favorece el desarrollo de la reflexión de los estudiantes.

5. El silencio y la escucha

“Agradece a la llama su luz, pero no olvides el pie del candil que, constante y paciente, la sostiene en la sombra”. Tagore.

*“El que en un diálogo guarda silencio (schweigt) puede ‘dar a entender’, es decir promover la comprensión, con más propiedad que aquel a quien no le faltan las palabras”.
Heidegger.*

Luz y sombra; diálogo y silencio, elementos inseparables y complementarios. Para llevar a cabo la tarea del pensar es necesario el silencio dice Heidegger. Rubén Muñoz Martínez, estudioso de Heidegger, categoriza a este silencio como “el silencio meditativo” y es el que se produce *“cuando el pensador calla, se recoge en sí mismo y desde ese silencio deja libre el camino al ser para que se manifieste. Este tipo de silencio es necesario para conseguir escuchar al ser en su habla”* (2006, 72-73)

El ser habla en el silencio y sólo puede ser escuchado a través del pensar. Pero un pensar muy específico que denomina “meditativo”. En el Discurso pronunciado el 30 de octubre de 1955, con ocasión de las festividades para el 175 aniversario del compositor Conradin Kreutzer, Heidegger constata una actitud del hombre contemporáneo: *“su huida ante el pensar”*. No quiere decir que el hombre no tenga capacidad de pensar, sino que justamente porque la tiene, la puede perder y atrofiar.

Tres rasgos caracterizan el silencio meditativo: el *callar*, el *recogimiento* y la *escucha*. Cuando el pensador calla, se produce el silencio permitiendo que el ser se manifieste. De igual forma, el recogimiento, la soledad buscada genera ese espacio. El tercer componente del silencio meditativo, tan fundamental como los anteriores, es *la escucha*. Es una “escucha ontológica”, es una escucha del ser. *“Desde ese silencio brota una interpretación de nuestra existencia, y en la escucha de esta interpretación consiste fundamentalmente la experiencia del pensar.”* (Heidegger, 2000, 20)

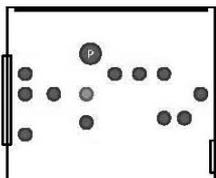
Se observaron dos formas de generar silencio en la clase como propiciación del pensar y del diálogo interior.

La primera de ellas (tomada de la misma clase, de la que surgió el Episodio 5) se dio en la clase del profesor I, que suele usar música, actividades guiadas y al aire libre, para generar intencionalmente estos espacios de silencio con sus alumnos: *“Sí, yo cada tanto traigo Enya, y otros, traigo cosas, y los dejamos ahí, un rato, 10 minutos en silencio. Los saco mucho al patio, ...para estas cosas, ¿no?. Bueno, ahora con 6º del colegio privado A, me los llevé al Polonio, estuve...hice una intervención filosófica con 6º en el Polonio. Los llevé cuatro días, a ocho gurises,...y ahí si estuvimos, ahí era... con textos, con trabajos, con preguntas, con momentos de silencio, momentos...una especie de retiro, con... que de mañana hacíamos actividades, y de tarde paseábamos”*.

El día de la observación de la clase, luego de proponer un trabajo grupal, chifla, y dice: *“Hola, ¿qué tal?. Dejen de hacer ruido con los chicles, con los dedos, con la mente, con todo. Van a leer unos textos cortitos, es bien fácil, ¿sí?, bien cortitos, y contestan la siguiente pregunta: ¿es el hombre, el ser humano libre para el autor que me toca?, en uno de los casos es Spinoza, el otro es Sartre, ¿sí?”*. Los alumnos se dispersan por todo el salón formando los grupos. Hacen ruidos con las sillas, pero rápidamente comienzan a leer y comentar los textos. *“A medida que vamos terminando, vamos a pasar al pizarrón, hay miles de tizas de colores. Voy a ir a buscar las tizas de colores, y van a pasar y van a escribir las reflexiones que se les ocurran*

en el pizarrón”. Los alumnos comienzan a anotar en el pizarrón, conversando entre ellos. “Se llenó el pizarrón”, expresan algunos dirigiéndose al profesor. “Bueno” – el profesor golpea las palmas- “a ver: ¿hacemos un minuto de silencio “para el manya¹ que está muerto”? Algunos alumnos exclaman: “Sí, está bien”. Y otros dicen: “Y para Nacional² también”. Los alumnos van quedando en silencio. “Shh...”. La clase queda en silencio absoluto. El profesor, con gran calma, y como alguien experimentado en estos asuntos, pronuncia con regocijo: “¡Qué lindo el silencio!. El más filosófico de todos”.

La segunda forma de generar silencio corresponde a la siguiente clase observada:



Referencias:

- Profesor:
- Investigador:
- Estudiantes:

Nivel: 6º año (3er año de bachillerato)
 Fecha: 29/09/2009
 Duración de la clase: 40' (1 hora de clase),
 Turno: vespertino
 Alumnos: 11
 Texto: Dr. Ruiz, Miguel. 2009. Los Cuatro Acuerdos.
 Barcelona: Urano (selección de textos).
 Prof. A (masc., grado 4º).

El profesor A utiliza narraciones y relatos para generar en quien los escucha un profundo silencio. La participación en un diálogo no siempre se produce mediante la verbalización del pensamiento, muchos estudiantes siguen con gran interés la clase, reproduciendo en su interior los problemas que se plantean y las ideas que se confrontan, y silenciosamente también las contrastan con sus propias ideas, rebatiéndolas o identificándose con ellas. Desde un punto de vista filosófico, la riqueza o la calidad del diálogo en clase no puede ser sólo medido por el grado de participación verbal de los alumnos. El diálogo incluye escuchar atentamente, comprender, comparar con el pensamiento propio, extraer conclusiones. Lipman dice: “*el pensamiento es la interiorización del diálogo*”.

Solemos creer, seguramente basados en la tradición socrática, que el diálogo es una de las estrategias fundamentales para aprender y enseñar a filosofar. Sin embargo, cuando uno lee sobre la enseñanza de otras tradiciones no europeas, se entera de que existen otras formas consideradas más eficaces que ésta. Jayalakshmi, en 1993, realiza una investigación en la educación secundaria de su país, India. Persisten como deseables dos estilos tradicionales de enseñanza llamados: gurukala y harikatha que se basan principalmente en contar cuentos e instruir. En el gurukala (“gurú” refiere al “maestro”, “kul” refiere a su dominio, de la palabra del sánscrito *kula*, significa: familia extendida) el gurú se sentaba sobre una plataforma y hablaba a los estudiantes con diferentes narraciones e interpretaciones de los textos sagrados. Harikatha significa literalmente “el relato de los dioses”. Este estilo, afirma el investigador, implica el uso de preguntas retóricas del profesor, de las cuáles no se espera respuesta por parte de los alumnos.

Cuando lo visitamos, el profesor A trabajó una selección de textos del libro “Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca” del Dr. Miguel Ruiz, médico mexicano tolteca. La cosmovisión tolteca concibe al hombre equilibrado, en armonía con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. Este equilibrio es frágil debido a un complejo *sistema de creencias*, adquirido por influencia social, familiar, educacional. Será necesario modificar estas creencias a través de los cuatro acuerdos: “*Sé impecable con tus palabras*”, “*No te tomes nada personalmente*”, “*No hagas suposiciones*” y “*Haz siempre lo máximo que puedas*”. Tal vez un experto en didáctica o un pedagogo observador no dudaría en calificar la forma de dar la clase de este profesor como

“académica” o “expositiva”. Nos resistimos a hacerlo tal vez porque hemos asociado, como muchas otras personas, las clases académicas con el aburrimiento. Su clase produjo en los alumnos fascinación y una atención ininterrumpida durante la hora. ¿Qué es lo que producía semejante fascinación?. “*Lo que voy a hacer ahora, muchachos, les voy a hacer preguntas para ubicarse en el texto general, ¿sí?, no quiere decir que los estoy probando a ustedes*”. Así inicia la clase dando la sensación de que los alumnos no estaban sometidos a la evaluación de nadie, igual que cuando intervenimos en cualquier conversación entre iguales.

6. Reflexiones finales

Las Formas Circulares de 1913 del pintor Delaunay, que nos han acompañado durante todo este trabajo, representan lo que ha querido significar esta tesis. Trazos circulares, que generan un círculo y, a su vez, de éste otro más. Colores que contrastan, que se complementan, pero siempre colores. Las formas no terminan sino que adquieren un ritmo al infinito que nos transmiten movimiento y dinamismo. Deleuze considera las obras de Delaunay una expresión del simultaneísmo. El simultaneísmo se refiere al tiempo captado como conjunto del tiempo: pasado y futuro simultáneamente. Delaunay decía que el tema de esta serie de 1913, es la luz y el emisor, el disco solar como fuente de la vida misma; pues en su opinión la vida brota como el color de un prisma.



Quando uno inicia un proceso de investigación cualitativa en educación ocurre algo similar: comienza dando las primeras pinceladas, se va embebiendo de los colores de la gente, de los estudiantes y profesores, de sus historias de vida. Lo que se había pensado que terminaba en la comprensión de un círculo, es tan sólo el inicio de otro y parece algo de nunca acabar: porque en realidad es la vida misma. ¿Cómo la vida puede encerrarse en formas con aristas rectas que limitan, estructuran y aíslan?.

Asimismo, se construyeron ocho categorías interpretativas, llamadas “Episodios” en el sentido narrativo. En este artículo abordamos cinco de ellos.

Prácticas metacognitivas: se vuelve sobre los procesos reflexivos que se llevan a cabo para analizarlos o para cuestionarlos. En filosofía suelen distinguirse dos niveles de abstracción: en tanto se realiza la acción de argumentar, también se usan términos de argumentación, hipótesis, razonamiento. Estos términos a su vez, se convierten en objetos de análisis. Por ejemplo el alumno que reflexiona sobre qué diferencia a un filósofo menor de otro mayor.

Tendiendo puentes: el diálogo provoca el deseo y la necesidad de ejemplificar con situaciones de la vida personal o social del alumno.

El diálogo que despierta: implica una ruptura con los saberes cotidianos y esto produce perplejidad, desacomodo.

El diálogo que construye razonamientos: el razonamiento es elaborado por los alumnos y el profesor de una manera natural.

Filosofando con humor: el humor se usa para atraer la atención de los alumnos, pero para hacerlos reflexionar.

Otro aspecto a destacar es que el diálogo también se da aun cuando no haya verbalización. Muchos de los profesores crearon momentos de silencio para pensar, para dialogar internamente sobre si se estaba de acuerdo o no respecto a lo que se había dicho.

Así como los colores se plasman en el lienzo de Delaunay en círculos, las palabras de los filósofos se intercalan en los movimientos, dando a las clases un ritmo especial, en el que pasado y presente se unen en una simultaneidad que sólo el pintor supo expresar.

Bibliografía

- AFU. 2002. **Sobre la Enseñanza Media Superior y la Educación Filosófica**. Consultado en noviembre de 2011 en: <<http://afu.atspace.org/EMS%20y%20filosofia.pdf>>
- Bertolini, M.; Quintela, M. 1999. **Materiales para la construcción de cursos de filosofía**. Montevideo: A.Z.
- Bruner, J. 1987. **La importancia de la educación**. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid:Visor.
- Bruner, J. 2003. **La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bullough, R. 2000. **Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado**. En Biddle, Bruce; Good, Thomas; Goodson, Ivor. 2000. **La enseñanza y los profesores, I**. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N. 1999. **El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerletti, A. (comp.). 2009. **La enseñanza de la filosofía en perspectiva**. Buenos Aires: Eudeba.
- Corona, P. 2005. **Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad**. Buenos Aires: Biblos.
- Dewey, J. 1997. **Democracia y educación**. 2da. Ed. Madrid: Morata.
- Díaz, E. 2007. **La Posciencia, el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad**. 3ª Ed. Buenos Aires: Biblos.
- Fenstermacher, G. 1989. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (comp.), **La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Tomo I**. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1988. **Pedagogía del oprimido**. 40ª.ed. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. 2005. **Verdad y Método I**. 11ª.ed. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. 2006. **Verdad y método II**. 7ª ed. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. 1995. **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. 8ª ed. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. 2000. **Cartas sobre el humanismo**. Madrid: Alianza.
- Jackson, P. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires: Paidós.
- Lytard, J. 1996. **La posmodernidad (explicada a los niños)**. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mayor, F. 1998. "Prefacio: Una escuela de libertad". En Droit, R. **Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la Unesco**. Buenos Aires: Colihue- Unesco.
- Mercer, N. 1996. **La construcción guiada del conocimiento**. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Ortega y Gasset, J. 1996. **El hombre y la gente**. 6ª ed. Madrid: Alianza.

Pozo, J. 2003. **Adquisición del conocimiento**. Madrid: Morata.

Ricoeur, P. 2001. **Del texto a la acción**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sartre, J. 1984. **El Ser y la Nada: ensayo de ontología fenomenológica**. Madrid: Alianza editorial.

Vaz Ferreira, C. 1963. **Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza**. Vol. 2, tomo XV. Montevideo: Cámara de Representantes de la República O. del Uruguay.

Notas

¹ Hace referencia a Peñarol, un cuadro de fútbol de Montevideo.

² Alude al cuadro de fútbol rival de Peñarol.

* Fecha de recibido: 15/02/2011

Fecha de aceptado: 30/03/2012

** *Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Bioética, Universidad Libre Internacional de las Américas. Profesora de Filosofía, Instituto de Profesores Artigas. Docente de Filosofía, Instituto Vázquez Acevedo. Docente de Teoría del Conocimiento y Epistemología, Instituto de Profesores Artigas.*