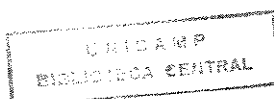


HUGO ANTONIO RUSSO

DIDATICA ESPECIAL DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU
SUBSIDIOS PARA UMA TEORIA DIDATICA

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990



HUGO ANTONIO RUSSO

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Hugo Anto-
nio Russo e aprovada pela Comissão
julgadora em 23.08.90

Data: 23.08.90

Assinatura: [assinatura]

DIDATICA ESPECIAL DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU
SUBSIDIOS PARA UMA TEORIA DIDATICA

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990

Tese de Mestrado apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação, na área de filosofia e História da Educação, sob a orientação do Professor Dr. Augusto J.C. Novaski.

COMISSÃO JULGADORA

Doutor
João Carlos Gomes
João Moraes
Juri Luiz Silva
Rebeca

RESUMO

Este trabalho pretende justificar a necessidade de elaborar uma teoria didática do ensino da filosofia entendida como o intento de operacionalizar a missão educativa da filosofia.

Para isso são analisadas as deficiências de outros enfoques (tema central do ANEXO assim como dos capítulos I e II), superando-os mediante a caracterização da aprendizagem da filosofia como uma coordenação mental de conhecimentos e valores.

Por sua vez, isto permite estabelecer que a filosofia tem uma estrutura formal de caráter psicológico. Desta maneira, a tarefa educativa do ensino da filosofia consistirá em ajudar o aluno a alcançar, mediante processos, uma estruturação cognitiva que se refere à busca do sentido. A partir deste ponto, a questão metodológica aparece como uma estratégia de grande flexibilidade. Finalmente se fundamenta a autonomia relativa da teoria didática.

No ANEXO se apresenta uma investigação preliminar sobre as perspectivas filosóficas e pedagógicas da aprendizagem da filosofia assim a análise de alguns métodos de ensino elaborados ao longo da história desta disciplina. A determinação de sua insuficiência permite desenvolver a perspectiva didática e, ao mesmo tempo, requer a necessidade de sua teoria. O capítulo primeiro da tese oferece uma síntese de todo este trabalho.

INDICE

Introdução:	1
A) o que é a didática especial da filosofia.	2
B) Colocação do problema do ensino da filosofia	10
Capítulo I: O processo de ensinar e de aprender filosofia visto desde as perspectivas filosófica, metodológica e didática	15
1. A perspectiva filosófica	16
1.1 A perspectiva filosófica estrita	17
1.2 A perspectiva filosófica flexível	18
1.2.1. O modelo do filosofar	20
1.2.2. O modelo da apresentação dos conteúdos	21
Conclusões	22
2. A perspectiva metodológica	23
2.1. Os métodos baseados na filosofia	24
2.1.1. O diálogo socrático	24
2.1.2. A compreensão de textos	25
2.1.3. O método escolástico	26
Conclusões	27
Capítulo II: Análise didática da natureza do método didático	29
A. A autonomia sustentada pela concepção pessoal do ensino	30
B. A autonomia proposta pela natureza tecnológica do ensino	33
Capítulo III: A perspectiva didática sobre a aprendizagem da filosofia	42

1. As razões explicativas provenientes da natureza do saber filosófico	43
2. As razões explicativas provenientes da natureza da aprendizagem filosófica	46
Capítulo IV: Análise psicológica da aprendizagem escolar	55
A aprendizagem escolar como interestruturação	58
Da interestruturação à aprendizagem significativa: a noção da aprendizagem significativa	63
Conclusão	70
Da aprendizagem das significações à aprendizagem do sentido	71
A construção psicológica do sentido	74
Capítulo V: Os processos da aprendizagem filosófica	78
Introdução	78
A natureza psicológica do filosofar	80
A natureza específica da filosofia	82
Os processos do filosofar	83
1. O perguntar originário	84
2. O responder provisório	86
3. O argumentar auto-justificativo	87
4. A sistematização	89
Capítulo VI: O método didático	91
1. O enfoque operacional	91
2. O enfoque teórico	96
Conclusões	101
Capítulo VII: A teoria didática	102
1. O carácter operacional da didática da filosofia	104
2. O carácter objetivo do conhecimento	109

3. A autonomia da teoria didática	114
a) a autonomia da didática com relação à Filosofia da Educação	116
b) com relação à Teoria da Educação	118
Notas	126

ANEXO:

Introducción	1
Capítulo I: Análisis didáctico del modelo pedagógico centrado en los procesos	4
Materiales y métodos	7
I. La filosofía en el bachillerato francés	9
II. Los instrumentos de evaluación	15
La disertación	15
El tema-texto	24
La explicación de textos	26
III. Los criterios de evaluación	32
IV. Análisis de los resultados	47
1) año 1962	48
2) año 1963	54
3) año 1964	59
4) año 1966	63
5) año 1967	69
6) año 1968	72
7) año 1969	76
8) año 1970	78
V. Conclusiones sobre la aplicación del modelo pedagógico centrado en los pro- cesos del filosofar	81
Capítulo II: Análisis didáctico del modelo pedagógico centrado en los contenidos	88
I. Contexto histórico: El ingreso a las Universidades Nacionales	92
II. El instrumento de evaluación adoptado: La prueba ponderada	96

III. Análisis de los resultados de los aprendizajes filosóficos de los años 1980, 1981 y 1982	100
A. Año 1980	102
1. Organización del programa	102
2. Organización del curso de apoyo	103
3. Análisis cualitativo de la prueba de ingreso	104
4. Análisis cuantitativo de los resultados	111
a. distribución de frecuencias	114
b. índices de dificultad y de discriminación	115
5. Conclusiones	116
B. Año 1981	120
1. Organización del programa	120
2. Organización del curso de apoyo	122
3. Análisis cualitativo de la prueba de ingreso	122
4. Análisis cuantitativo de los resultados	127
a. distribución de frecuencias	127
b. índices de dificultad y de discriminación	127
5. Conclusiones	128
C. Año 1982	
1. Organización del programa	131
2. Organización del curso de apoyo	133
3. Análisis cualitativo de la prueba de ingreso	136
4. Análisis cuantitativo de los resultados	141
a. distribución de frecuencias	141
b. índices de dificultad y de discriminación	141
5. Conclusiones	142
IV. Determinación de las conclusiones sobre el éxito o el fracaso del método pedagógico adoptado	144
a) Los datos en si mismos	145
b) Los datos en relación con un criterio justificado	146
Cap. III: Análisis didáctico de los métodos de enseñanza específicamente filosóficos	151
1. Estudio crítico de la mayeutica	152
2. Estudio crítico de la comprensión de textos	158

Excursus sobre el método escolástico	162
Conclusiones: la noción de aprendizaje filosófico, horizonte del problema de la enseñanza de la Filosofía	170
Notas	174
Bibliografía general	179

INTRODUÇÃO GERAL

Esta tese de didática especial da filosofia é também uma tese sobre didática especial da filosofia.

O leitor poderá apreciar como ambas as tarefas ora se superpõem, ora se diferenciam analiticamente e às vezes se sintetizam. Justamente vamos a iniciar este capítulo introdutório falando primeiramente sobre didática, em seguida o faremos didaticamente e o finalizaremos mostrando o caminho que pretendemos percorrer.

Podemos indicar, entre outras, duas razões que expliquem essa dualidade: uma está vinculada ao estado embrionário das didáticas especiais tanto na determinação do seu campo como do seu método, e a outra ligada à sua natureza. Com efeito, uma vez que as didáticas especiais têm como objeto articular o saber com o pedagógico, perguntam-se pelo modo como as disciplinas que se cultivam se convertem em ensináveis por serem consideradas valiosas para a formação das pessoas. Por isso é que se tenha que falar do saber, dos processos do ensino-aprendizagem e de sua avaliação assim como das finalidades educativas que são perseguidas

Esta perspectiva inicial também quer significar, negativamente, que não é uma tese de filosofia como tampouco uma tese de

metodologia do ensino. Os argumentos que sustentam esta negação conjunta serão desenvolvidos nos dois primeiros capítulos. Trataremos agora de caracterizar positivamente esta tarefa.

A. O QUE É A DIDÁTICA ESPECIAL DA FILOSOFIA?

Classicamente, as didáticas especiais eram consideradas como partes integrantes da Pedagogia. Lamentavelmente esta disciplina tem sido formulada com palavras demasiado grandiloquentes e conceitos tão especulativos que o seu discurso foi objeto da famosa navalha nominalista brandida pelos analistas da linguagem assim como seus conceitos criticados pelos estudos sociais e políticos. Desta maneira as didáticas especiais foram absorvidas ou pelas tecnologias educacionais ou pelos métodos participativos. Mas com o desuso da Pedagogia desapareceu também a idéia de uma unidade compreensiva do processo educativo escolar.

Entretanto, pode-se afirmar que o perene da pedagogia consistiu em vincular a educação com o ideal da realização do homem. Não obstante isso, aquela unidade "pedagógica" do processo educativo é reclamada não somente pelos filósofos da educação como também por muitos daqueles que adotam uma atitude científica frente a ele. Assim Carlo Cipolla conclui seu livro "Educación y desarrollo en Occidente" com esta solicitação:

"Até o século XIX havia a convicção de que a educação não podia nem devia consistir somente na comunicação de informações técnicas. Havia, certamente, preocupação com as técnicas mas muito mais com os valores. Quando, muito tempo atrás, os mestres ensinavam a ler e a

escrever, também se preocupavam com os possíveis usos dessas técnicas. Desgraçadamente, estas preocupações tomaram formas de pieguice religiosa ou política, mas isto não significa que o problema fosse irrelevante ou falso... Instruir a um selvagem nas técnicas mais avançadas não supõe fazer dele uma pessoa civilizada, senão um selvagem mais eficiente. Se a vida neste planeta nasceu e se desenvolveu graças a processos independentes de uma vontade consciente, este já não é o caso num mundo industrialmente avançado no qual o homem domina forças cada vez mais poderosas" (1)

Nosso interesse de voltar às didáticas especiais não é de tipo arqueológico, etimológico, terminológico, mas sim sistemático. Pensamos que as instituições escolares têm uma missão para cumprir dentro das nossas sociedades. Diante disso, as investigações críticas parecem deleitar-se muito mais em suas falências do que na operatividade de suas finalidades. E se a humanidade caminhou até agora movida por "modi operandi" inconscientes, inculcados mediante hábitos e reforçados pela escolaridade, deve, pelo próprio peso do momento, não somente refletir sobre isso, como também formar na reflexão. Neste aspecto a filosofia tem, enquanto disciplina ensinável e formativa, um papel imprescindível e irrecusável para cumprir. Entretanto isto não se resolve repetindo clássicas formulações ou elaborando outras novas. Desde a nossa perspectiva o problema crucial da didática da filosofia se inscreve em sua mesma factibilidade: se toda educação é uma tarefa prática de atualização, iniciação ou desenvolvimento do verdadeiro ser do homem (cuja determinação teórica -dentro do discurso pedagógico- estava a cargo da Filosofia da educação) aquele que ensina e o aprendiz da filosofia devem, na aula de filosofia, operacionalizar filosoficamente o ideal da pedagogia. Essa é uma idéia axial no presente trabalho, pela qual queremos

significar que a filosofia somente contribui para a formação se ela é condizente com a mesma forma filosófica de pensar. Isto tem profundas repercussões tanto para a teoria e a filosofia da educação quanto para a mesma filosofia.

Detenhamo-nos neste ponto.

Geralmente, a maneira arquetípica de plantear a tarefa educativa da filosofia é colocando a questão acerca de qual seria a melhor filosofia, isto é, a verdadeira. Entretanto, junto a ela coexiste uma teoria implícita que afirma que a melhor maneira de contribuir para a educação dos jovens é, precisamente, não ensinando filosofia. Pareceria que a filosofia tivesse deixado de ter vigência. Vejamos como os filósofos colocaram a questão.

Em 1963, a *Revue d'Enseignement philosophique* publicou uma resposta de L. Althusser a uma enquete que ela havia editado no ano anterior sobre a relação entre a filosofia e as ciências humanas. Althusser (2) escreve que a defesa do ensino da filosofia não deve ser entendida como uma atitude corporativa ou motivada pelo interesse profissional dos seus professores... "porque ela dizia respeito em realidade ao futuro mesmo da Filosofia e das formas de cultura que a ela estão ligadas". Quando se critica as formas de que se reveste o ensino da filosofia desde a perspectiva de uma "civilização industrial", o que se está fazendo é uma crítica à mesma filosofia. Althusser denuncia, anos antes de que acontecesse, a integração da França ao modelo norte-americano em nome de uma ideologia tecnocrática que se exprime, entre outras, pela ofensiva contra a filosofia e seu

ensino.

Nisto Althusser poderia estar de acordo com outros filósofos, mas não é assim, uma vez que "... a própria filosofia, por aquilo que ela é, o que quer que se faça, queira ou diga, o fundo vivo de toda filosofia de hoje é: um certo número de aquisições teóricas e de conhecimentos irreversíveis". Para aceitar então as teses de Althusser deve ser rechaçar a filosofia empirista, neopositivista, pragmatista, o espiritualismo, a fenomenologia. Mais ainda, deve-se ser marxista como também... althusseriano. Não é nossa intenção carregar as tintas sobre este autor mas mostrá-lo como um exemplo da colocação do filósofo sobre a tarefa educativa da filosofia. Enquanto um filósofo pode rechaçar como verdadeira filosofia a filosofia dos outros (Althusser fala de uma "sous-philosophie", de uma "non-philosophie" e até de uma "consommation philosophique de masse"), fica em aberto o problema do que seja a filosofia enquanto disciplina ensinável (o que não é o mesmo que a filosofia escolástica, seja qual for a escola que se siga).

Contudo podemos mudar a perspectiva e considerar a aula de filosofia como aquele espaço no qual o filósofo se vincula com a educação. Com ajuda da filosofia da educação pode-se perguntar como se realiza a finalidade educativa da filosofia. Dentro deste contexto a questão do que seja a filosofia parece deslocar-se dos conteúdos para a consideração do valor do filosofar. A didática especial (entendida como reflexão que articula o filósofo com o educativo) pode devolver ao ensino da filosofia a vigência do filosofar. Vejamos porque.

E. Gilson escreveu, ao redor de 1940, que "a primeira lei da experiência filosófica é esta: a filosofia enterra sempre os seus enterradores" (3). Sem trair demasiado o espírito de Gilson nessa obra, poderíamos interpretar que o filosofar recupera o essencial da filosofia, apesar de suas formulações e generalizações estarem inseridas num determinado contexto histórico. Não obstante, em 1966, M. Foucault sacudia aquela segurança que a maioria dos pensadores da primeira metade do século vinte havia recuperado, ao anunciar a morte do homem como sujeito do filosofar:

"Durante todo o século XIX, o fim da filosofia e a promessa de uma nova cultura não foram sem dúvida senão uma só e única coisa com o pensamento da finitude e a aparição do homem no saber; nos nossos dias o fato de que a filosofia esteja sempre e ainda em vias de terminar e o fato de que nela, e mais ainda fora dela e contra ela, tanto na literatura como na reflexão formal, se coloque a questão da linguagem, provam sem dúvida que o homem está em vias de desaparecer" (4).

Apesar disso, recentemente M. Bergman voltava a dar razão a Gilson ao escrever:

"Depois de termos estado submetidos a isso durante certo tempo, nos damos conta que no mundo de Foucault não há liberdade porque sua linguagem forma um tecido sem costuras, uma jaula muito mais hermética do que Weber chegou a sonhar, e da qual não pode brotar a vida. O mistério é porque tantos intelectuais querem asfixiar-se com ele" (5).

Há sem dúvida uma dialética entre o filosofar e os seus conteúdos, que se deve recuperar em benefício do filosofar. É precisamente dentro deste contexto que se inscreve o problema crucial da didática especial da filosofia: se toda educação é uma tarefa prática de formação do verdadeiro ser do homem (cuja

determinação teórica está a cargo da filosofia da educação) o professor e o aluno de filosofia devem, em sala de aula, operacionalizar filosoficamente o ideal pedagógico. Mas ... qual? O que está implícito no mesmo filosofar.

Tradicionalmente a filosofia se ligou com a sabedoria e, sobretudo, mais com a atitude humilde da aquele que a busca do que com a segurança daquele que a possui. Talvez seja por isto que a atitude sapiencial esteve intimamente ligada com a corrosiva atividade crítica da razão. E ambas deram origem a uma terceira: a preocupação da filosofia com a educação:

"Pode-se aprender a virtude, a excelência aprovada em algum sentido? O que é aprender? Isto tem algo a ver com o conhecimento. Que é o conhecimento? Como se obtém? Mediante os sentidos ou pela aprendizagem de alguma forma de fazer ou pela razão que sofreu uma disciplina lógica preliminar? Uma vez que aprender é chegar a conhecer supõe-se a passagem da ignorância à sabedoria, da privação à plenitude, do defeito à perfeição, do não ser ao ser, segundo o modo grego de colocar a questão. Como é possível a mudança, o devenir, o desenvolvimento? E se for possível, como o será? E supondo respondidas tais perguntas, qual é a relação da instrução, do conhecimento com a virtude?" (6).

A necessária vinculação da filosofia com uma atitude perante a vida não pode confundir-se com um intelectualismo ético. Mas não se pode minimizar que a perspectiva reflexiva do indivíduo ante a totalidade lhe permite transitar de uma visão parcial para uma perspectiva global com mudanças na sua valoração perceptiva. É a íntima relação entre a humilde atitude de busca da sabedoria, o equilíbrio da tarefa crítica racional e a preocupação pela educação que definem a harmonia que a filosofia pretende buscar entre os conhecimentos e os valores pela via do conhecimento reflexivo. É isto o que busca o didata, uma vez que ele recria

em sua reflexão aquilo que está na "origem" da filosofia. É justamente na aula de filosofia, na qual ao colocar os jovens em contato com o filosofar, que pretendemos reproduzir esta disciplina e aquela origem.

Por uma característica cognitiva, a adolescência escolar culmina com o advento e o manejo das totalidades, assim como pela correspondente ressonância afetiva, o que vai motivar a que o sujeito se lance na busca temática do equilíbrio. Este momento na vida pode ser caracterizado como o primeiro intento de reapropriação pessoal da pergunta pelo sentido da vida.

Descartando a tentação das periodizações comteanas (catecismo, filosofia, ciência), presente em muitos autores da psicologia evolutiva, porque a pergunta pelo sentido da vida não pertence a uma etapa da vida mas a toda ela, perguntar-nos-emos o que que a filosofia enquanto disciplina ensinável pode contribuir para aquela busca.

Nossa investigação nos permite afirmar que como professores temos intentado realizar este aporte sem a mediação de uma teoria didática. Temos pensado da filosofia o que os escolásticos pensavam acerca do bem como "diffusivum sui": o ensino da filosofia não é educativo de per si. Somente uma teoria didática se questiona sobre a finalidade educativa do processo de ensinar e de aprender filosofia.

A teoria didática reflete sobre o modo de operacionalizar a finalidade educativa de um saber, inserindo essa tarefa dentro de

uma teoria da educação. É isto que a diferencia tanto do cultivo da filosofia como da mesma prática docente. Entretanto, no caso do ensino da filosofia o que a sua mesma prática põe cotidianamente em questão é sua inserção dentro de uma filosofia da educação e de uma teoria geral da educação. Isto se deve ao fato de que a teoria didática trabalha sobre o mesmo "*ex operis operato*" da pedagogia. Isto quer dizer que deve analisar se efetivamente a ação docente cumpre sua função educativa, o sentido implícito na mesma tarefa de ensinar filosofia. Enquanto que o primeiro se deve à natureza do mesmo processo de ensinar e de aprender, o segundo se refere à mesma natureza da filosofia. A filosofia com uma finalidade educacional tem uma determinada natureza operacional que, devido ao alcance dos seus processos, questiona, de per si, toda outra meta que lhe seja imposta. É por isso que a teoria didática da filosofia põe limites a uma determinada teoria e a uma filosofia da educação. Por tudo isto, se intenta considerar, desde o ponto de vista da teoria didática, que a filosofia tem uma estrutura formal da qual os alunos devem se apropriar para cumprir com a tarefa educativa do ensino da filosofia. Esta finalidade educativa da apropriação do filosofar está, por sua vez, acima de outras metas que porventura as diferentes filosofias da educação lhe tenham imposto. Em poucas palavras, no caso da filosofia, sua didática se converte na determinação da mesma operacionalização entendida como sua finalidade educativa.

B. COLOCAÇÃO DO PROBLEMA DO ENSINO DA FILOSOFIA

É um fato reconhecido por todos os integrantes da comunidade educativa que o ensino da filosofia no segundo grau apresenta situações conflitivas que tradicionalmente podem-se classificar assim:

- Que objetivos têm esta disciplina em relação com os objetivos gerais do sistema educativo?
- Que conteúdos devemos desenvolver em conformidade com os programas vigentes?
- Qual é o método mais adequado para melhorar o seu ensino e a qualidade de sua aprendizagem?
- Quais são os critérios de avaliação para determinar a obtenção dos objetivos?

Embora este trabalho caracteriza-se por adotar uma outra estratégia para formular o problema do ensino da filosofia, pensamos que ele consiste primeiramente na caracterização da noção de aprendizagem filosófica. Assim, por exemplo, na avaliação, os professores põem em jogo os seus critérios da existência ou inexistência duma aprendizagem da filosofia e, portanto, de uma concepção daquilo que seja aprender filosofia. Podemos, pois, dizer que a avaliação representa, ao menos implicitamente, uma operacionalização e uma atualização duma teoria da aprendizagem.

G. DE LANDSHEERE (7) aporta o seguinte testemunho: Foram selecionados seis professores de cada uma das disciplinas abaixo assinaladas para corrigir as provas do bacharelado. Cada um deles estabeleceu as qualificações desconhecendo as estabelecidas pelos outros colegas. O seguinte quadro mostra os níveis de acordo e

desacordo:

	Desaprovados por todos	Aprovados por todos	Aprovados por uns e desaprovados por outros
Tradução ao latim	40%	10%	50%
Redação francesa	21%	9%	70%
Inglês	37%	16%	47%
Matemáticas	44%	20%	36%
Física	37%	13%	50%
Filosofia	9%	10%	81%

Disso pode inferir-se que os professores de filosofia têm a porcentagem mais alta da disparidade dos critérios na avaliação: os 81% das provas merecem a aprovação de uns e, ao mesmo tempo, a desaprovação dos outros. Nós interpretamos esta situação da seguinte maneira: os professores de filosofia não temos um critério comum daquilo que seja aprender filosofia.

Esta situação problemática, isto é, a diversidade interpretativa, gerou distintas soluções que podemos agrupar em duas tendências:

- aquela que o considera como um problema de natureza filosófica.
- aquela que o considera como um problema técnico ou de natureza instrumental, isto é, ligado à questão dos métodos de instrução.

O ponto de partida desta pesquisa tem sido a consideração da insuficiência pela qual ambas duas perspectivas formulam e resolvem o problema. Quando esta consideração põe em correspondência o problema do ensino com o da sua aprendizagem, então nós percorremos a perspectiva didática. Daí que, num momento, será

preciso propor aquilo que seja aprender filosofia antes de elaborar uma metodologia dos modos de seu ensino.

Por isso, temos estabelecido a insuficiência das explicações mencionadas mediante uma análise dos resultados obtidos pelos alunos através do processo do ensino e da aprendizagem filosófica. Este trabalho constitui a temática dos dois primeiros capítulos. O primeiro mostra qual é o enfoque que a perspectiva filosófica tem sobre este problema (este capítulo oferece por uma outra parte um resumo de tudo aquilo que apresentamos no ANEXO). O segundo capítulo debate a perspectiva metodológica.

A tese central que nós podemos estabelecer é a seguinte: aprender filosofia não pode consistir in recto na compreensão dos significados dos conceitos, proposições ou argumentos que usam os filósofos, senão em sua relação e articulação dentro de uma totalidade que sempre é prévia a eles e que não se pode alcançar de modo gradual. Por isso a noção da aprendizagem filosófica deve ser entendida como uma recompreensão ou reconstrução do sentido (cap. III), aspecto que tampouco atinge nem a apresentação dos conteúdos, nem o filosofar, nem os métodos filosóficos, nem os métodos pessoais ou os tecnológicos.

O estabelecimento desta tese não foi adotado desde uma posição filosófica prévia. Ela é uma tese didática (=correspondência do ensino para com a sua aprendizagem): o pesquisador instala-se na perspectiva didática quando esmiuça os resultados da prática docente e entende-os como produtos da uma estratégia operatória (implícita ou explícita) dos professores. Embora a

construção de uma teoria didática deve apoiar-se na resolução de situações também conflitivas entre os fatos didáticos e a teoria educativa, entre esta e as filosofias da educação. Dado que os fatos didáticos não são "coisas" e sim produtos da ação didática, é possível estimar que uma descrição dos seus resultados permitirá inferir os esquemas orientadores daquelas operações que mentalmente os justificam.

Mas a adoção da perspectiva didática (a diferença da assunção de uma teoria didática) pode se justificar inicialmente pela tarefa crítica sobre as respostas de outros enfoques. Realizado isto, a teoria deve ser desenvolvida. A idéia central, porém, que norteia este ensaio é que o mesmo enfoque operacional empregado na análise deve servir de base para essa tarefa. O SENTIDO OU A ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINAR FILOSOFIA É QUE OS ALUNOS APRENDAM-NA. Então seria absurdo deixar fora essa finalidade insita nas operações do seu ensino e da sua aprendizagem.

Embora supondo que o enfoque operacional seja suficiente na dimensão didática (ou para a perspectiva didática), isto tem repercussões na dimensão educativa. A razão disso deve-se buscar em que o sentido do ensino (isto é, que os alunos aprendam) incluí-se na formação das pessoas. Daí as perguntas que um didata se faz: como e quanto deve ou pode contribuir nossa disciplina a esse respeito? Do ponto de vista educacional, a tarefa educativa do ensino da filosofia coloca o problema didático -considerado de modo operacional- como aquela disciplina que deve cumprir a mesma tarefa da filosofia, isto é, obter o comportamento filosófico como forma educativa (ou como "habitus").

Estimar-se-á que a preocupação educativa do didata deve apontar para a formação deste hábito antes que para a transmissão dos conteúdos. Isto quer dizer que a finalidade operacional da aprendizagem filosófica consiste em obter AQUELES INSTRUMENTOS COGNITIVOS QUE POSSIBILITEM O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO AUTÔNOMA E PESSOAL (A. DE MONZIE (8)) ou a mesma forma da filosofia ou de filosofar. Então será lícito postular uma forma ou estrutura da disciplina, não de ordem lógica mas bem de ordem psicológica. Só assim nos parece possível falar de uma didática DA FILOSOFIA e não simplesmente de uma maneira de concebê-la.

aa

O caminho a percorrer será o seguinte: Nos três primeiros capítulos justificaremos a análise didática da filosofia:

- a) pela insuficiência dos enfoques filosóficos e metodológicos (Capítulos I y II).
- b) pela adoção de uma interpretação daquilo que seja a aprendizagem filosófica no âmbito escolar (capítulo III).

Esta noção de aprendizagem filosófica será colocada na perspectiva da psicologia cognitiva. Então considera-se conveniente discutir, no capítulo IV, a sua competência.

O capítulo V oferece um intento de operacionalização da aprendizagem filosófica. Mas quem fala de didática deve apresentar um método do ensino e de aprendizagem. Dada a peculiaridade de nossa concepção, isto se debaterá no capítulo VI.

Ao final, justificar-se-á no plano teórico a posição operacional adotada sobre a aprendizagem filosófica debatendo com algumas teorias educacionais.

CAPITULO I

O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER FILOSOFIA VISTO DESDE AS PERSPECTIVAS FILOSOFICA, METODOLOGICA E DIDATICA

Estes três primeiros capítulos se propõem justificar a legitimidade da didática especial da filosofia como um âmbito específico da reflexão teórico-operacional desta prática docente. Para isso, nos dois primeiros mostrar-se-á a insuficiência de outros enfoques sobre o ensino desta disciplina.

Como já se assinalou, este capítulo resume uma pesquisa que se elaborou como ponto de partida do presente trabalho. Dada a sua importância e a sua extensão, tem se considerado conveniente integrá-lo como um ANEXO da tese. Estimamos que nele se argumenta com maior rigor e com maior minuciosidade, para poder estabelecer com propriedade as conclusões que aqui se indicam. Se o leitor tem algumas dúvidas ao ler o presente capítulo convidamo-lo a remeter-se ao mencionado ANEXO para avaliar melhor a análise desta questão.

A didática da filosofia considera que o ensino da Filosofia é um processo real, isto é, que acontece em um determinado espaço e tempo, intervindo pessoas que interatuam entre si. Algumas destas interações podem ser estudadas pela perspectiva didática, e outras escapam a ela. Os aspectos reais que a didática pode ar-

nalizar estão constituídos fundamentalmente por processos psicológicos de natureza cognitiva que, como tais, distinguem-se da idealidade dos conteúdos filosóficos (que constituem os objetos possíveis do ensino). Este aspecto tem sido geralmente desprezado ou esquecido por aqueles que consideram que o ensino da filosofia é, no fundo, um problema filosófico ou assimilável a seu paradigma. Outros, porém, opinam que este tipo de ensino se deve mover num campo prático, importando que os alunos aprendam e centrando assim a sua atenção nos métodos, ainda que se discuta a sua natureza e eficácia.

Pretende-se agora analisar ambas propostas e mostrar que suas abordagens são impróprias e insuficientes. Desta maneira, pensamos legitimar a perspectiva didática.

Como o temos assinalado no ANEXO vamos chamar com o nome de PERSPECTIVA FILOSÓFICA ao enfoque que considera que o ensino da filosofia é um problema filosófico, enquanto que reservaremos o de PERSPECTIVA METODOLÓGICA ao que o considera como um problema prático. Finalmente adotaremos o de PERSPECTIVA DIDÁTICA para a estratégia que propiciamos.

1. A PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Os partidários desta maneira de plantear o problema do ensino da filosofia sustentam que esta é principalmente uma questão de tipo lógico: a determinação da estrutura lógica da disciplina é a condição suficiente e necessária para obter um bom ensino.

Podemos distinguir dentro deste grupo uma posição estrita e outra mais flexível. Estudemos brevemente a cada uma delas.

1.1. A POSIÇÃO FILOSOFICA ESTRITA

Esta posição está representada por todos aqueles que estimam que o ensino da filosofia é uma variável dependente do domínio que dela tenha o professor.

Por outra parte, esta tese é compartilhada por representantes de outras disciplinas no que se refere a seu ensino (vg. St. ELAM).

Podemos resumir assim o núcleo desta posição: a ordem lógica prescreve o método de apresentação (ensino = mostrar). O termo a quem é construído de uma maneira unívoca a partir do termo a quo. É oportuno assinalar que a Escola analítica da linguagem (como o expressam SCHEFFLER E PETERS (9)) não só prescreve isto para o ensino da filosofia senão para todo ensino em geral.

Não obstante, desde o ponto de vista da análise didática, esta posição é susceptível de receber as seguintes críticas:

- IDENTIFICAÇÃO DO LÓGICO COM O PSICOLÓGICO:
Confunde o pressuposto lógico do domínio do saber com os requisitos da comunicação, do desenvolvimento cognitivo dos alunos e de outros fatores.
- UNILATERIDADE DA CONCEPÇÃO FILOSOFICA:
Pressupõe ingenuamente que pode existir um domínio da filosofia. Esta tarefa resulta impossível no plano fático e discutível no teórico. Daí que deverá restringir este pressuposto a (ou ao domínio de) uma determinada posição filosófica. Neste caso é lícito perguntar-se até onde o critério da aprendizagem não consistirá então na REPETIÇÃO do ensino.
- NEGAÇÃO DO ESPAÇO DIDÁTICO:
Pelo anterior, nega a priori o espaço didático (isto

é, a natureza específica do processo de ensinar e de aprender), ao confundir a aprendizagem da filosofia com o seu ensino (aprendizagem = ensino = filosofia). Nenhuma reação negativa dos alunos pode ser interpretada dentro do mesmo processo. Será preciso então recorrer a hipóteses auxiliares do tipo: "os senhores não têm compreendido", "isto é demasiado difícil para os senhores", etc.).

A negação explícita da especificidade do que fazer docente e do carácter psicológico da aprendizagem assim como da dimensão fatural de sua interação, indica que, se bem esta posição assinala uma condição necessária (isto é, o domínio do saber), ela a identifica como uma condição suficiente. É uma maneira de cair em um "filosofismo", entendido como um intento de conceber a filosofia como um saber autosuficiente no campo do ensino.

1.2. A PERSPECTIVA FILOSOFICA FLEXIVEL

Muitos professores de filosofia têm duvidado que o domínio do saber resulte como garantia suficiente para o seu ensino. Para eles, é preciso ter em conta a realidade "pedagógica" (termo cuja vacuidade lhe permite referir-se a todo o educacional sem distinção de níveis). A flexibilidade vem dada por incorporar a questão sobre aquilo que convém ensinar aos alunos. Esta posição está representada pela ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO DE FILOSOFIA DA FRANÇA que edita a Revue d'enseignement philosophique. Podemos agrupar estes intentos em função do paradigma clássico APRENDER FILOSOFIA ou APRENDER A FILOSOFAR, que corresponde ao que em Pedagogia se conhece como a oposição entre "processos e produtos", ainda que é preciso reconhecer que no ensino da filo-

sofia esta questão tem seus matizes diferenciadores:

- a) alguns (10) retomam a posição de KANT, que considerou na Architectónica da CRÍTICA DA RAZÃO PURA, que só era possível aprender a filosofar dado que a filosofia se reduzia a um conhecimento histórico e aposteriorístico das opiniões dos filósofos.
- b) Outros (11) consideram, como HEGEL e como DILTHEY, que só se pode ensinar a filosofar a partir da filosofia. Em geral, propõem como conteúdo uma lógica imanente à mesma história da filosofia. Merece destacar-se que o mesmo HEGEL expõe a sua posição em um informe especialmente elaborado para o Inspetor Geral do Reino de Baviera, no que faz especial alusão à sua experiência como professor de segundo Grau (12).

CHAMBRE E VEZIN discutem sobre o que se deve ensinar: um deles considera que o importante é o FILOSOFAR, enquanto que o outro a sistematização de conteúdos filosóficos: um se remonta à tradição kantiana, o outro à hegeliana.

Se bem podemos falar de preocupações "pedagógicas", o certo é que o tema segue sendo tratado filosoficamente: supõe-se que os problemas do ensino se resolvem com a mesma legitimidade de tratamento que emprega a filosofia com seus problemas.

A insuficiência desta posição se põe de manifesto em sua incapacidade de interpretar as aprendizagens filosóficas para modificar as suas hipóteses iniciais. Estas pela sua vez são remetidas à experiência porque seguem movendo-se no campo filosófico. Pelo contrário, a análise didáctica pode estudar se é certo ou não que um ensino da filosofia baseado nos conteúdos logra que os alunos aprendam. Indubitavelmente esta avaliação se efetuará com métodos não filosóficos, isto é, didáticos.

Detenhamo-nos brevemente neste estudo.

1.2.1.0 MODELO DO FILOSOFAR

Estudou-se a aplicação deste modelo no Bacharelado francês. Os exames de filosofia se tomam mediante uma dissertação sobre um tema ou um texto que permite o desenvolvimento aberto da estratégia filosófica. Os processos do filosofar são, em grandes linhas, os seguintes:

- a compreensão do tema
- seu apontamento mediante uma reflexão coerente e sistemática, e
- o estabelecimento de alguma conclusão.

Temos estudado (no ANEXO) os resultados obtidos pelos alunos segundo as informações que publicou a REVUE D'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE para o período 1962-1969. Estas informações indicam que a maioria dos alunos ou bem vêm ao exame com várias dissertações aprendidas de cor e então forçam o tema proposto para que se encaixe com elas, ou bem emitem opiniões incertas, imprecisas, irresponsáveis, com um tratamento nímio e óbvio das questões, ou bem parecem não ter compreendido a questão.

Suposta a objetividade, validade e certeza da dissertação, não se pode inferir outra conclusão que não seja a seguinte: o modelo do filosofar, de per si, não logra que os alunos aprendam filosofia.

Muito bem, isto quer dizer então que: poderão aprendê-la pela apresentação dos conteúdos?

1.2.2. O MODELO DA APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A convalidação deste modelo se realizou estudando-se os resultados dos exames de filosofia que foram executados pelos aspirantes ao vestibular na UNIVERSIDADE NACIONAL DE LA PLATA (REPUBLICA ARGENTINA).

A avaliação consistia em um teste objetivo elaborado conforme a taxonomia proposta por J. BLOOM (13). Antes desta prova foi dado um curso de seis semanas (60 horas de duração) sobre os conteúdos programáticos. A organização destes conteúdos foi variando:

- no ano 1980 se adotou uma apresentação histórica,
- no ano 1981 se adotou a dos programas oficiais vigentes para o bacharelado, que pode caracterizar-se como eclética,
- no ano 1982 se adotou uma organização sistemática.

Processaram-se os resultados obtidos pelos alunos e os promédios foram os seguintes:

- 1980: 46/100,
- 1981: 52/100,
- 1982: 42/100.

Combinando a análise quantitativa com a qualitativa, isto é, o tipo e complexidade do item com o resultado obtido, pôde-se estabelecer que para os três anos só de 13 a um 20 por cento dos alunos responderam articuladamente suas respostas. O resto, isto é, a grande maioria, mostrou um comportamento errático e aleatório.

Suposta a objetividade, a certeza e validade das provas, pode-se estabelecer que também o ensino da filosofia baseado em conteúdos (seja qual for a organização que adotem) não logra a aprendizagem da filosofia.

CONCLUSOES.

Não podemos tomar como óbvio o caráter discutível de nossa interpretação. Por exemplo, pode-se observar que estes dados têm sido tomados em situações especiais, com forte tensão própria dos exames finais; pode-se acrescentar também que não se têm tido em conta o peso dos fatores pessoais tais como a maturação psicológica, a camada social dos alunos, a experiência em responder testes, etc. Mas tampouco se pode desconhecer que estes dados indicam que algo anda mal em nosso ensino. Os dados não dizem nada por si mesmos, mas também não se os pode ler com uma perspectiva inadequada, sem hipóteses a corroborar. Em tal sentido assinalamos que a perspectiva filosófica, inclusive em sua versão flexível ou pedagógica, é insuficiente para abordar os problemas do ensino da filosofia.

Para nós, a análise dos dados indica a ausência de uma autêntica aprendizagem filosófica. A maioria dos alunos retém informação que, se bem objetivamente pode ser considerada técnica-mente como filosófica (razoamentos, sistemas, critérios, etc.) subjetivamente não o é. A maioria dos alunos tem fragmentos de informação não integrados sistematicamente.

A leitura dos fatos didáticos mostra por outra parte que pode existir um ensino da filosofia não acompanhado de uma aprendizagem desta disciplina. Realmente se trata de duas ações executadas por agentes diferentes.

Por isso pareceria que a solução tem que vir de um enfoque não filosófico. Alguns têm interpretado isto como um enfoque pragmático da questão. Se por uma outra parte a metodologia filosófica não soluciona os problemas do ensino, parece conveniente recorrer aos métodos, às técnicas, ou à arte pessoal porque eles são os que tornarão mais eficaz e produtiva nossa atividade docente.

2. A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Muitos professores, perante os escassos resultados que obtêm durante o seu ensino, chegam à conclusão de que se trata de um problema instrumental. Neste ponto não há acordo porque as técnicas são variadas. Sistematizaremos nossa análise classificando-as segundo o suporte do meio instrumental empregado.

Este pode ser:

- pessoal,
- filosófico,
- tecnológico.

Para manter uma certa homogeneidade na temática do presente capítulo, vamos nos dedicar agora a estudar os métodos de ensino elaborados pela tradição filosófica, deixando para o próximo a a-

valiação da metodologia que se funda na personalidade do professor e na tecnologia instrucional.

2.1. OS MÉTODOS BASEADOS NA FILOSOFIA

O ensino da filosofia tem elaborado, ao longo de sua tradição escolar um conjunto de técnicas ou métodos que estão intimamente vinculados com a mesma filosofia. Eles são:

- o diálogo socrático,
- a compreensão de textos,
- o método escolástico.

Detenhamo-nos brevemente em cada um deles.

2.1.1. O DIALOGO SOCRÁTICO

Mediante seu emprego, induz-se, por perguntas sucessivas e concatenadas, a que o sujeito alcance por si mesmo a resposta correta. De alguma maneira este é o ideal do ensino da filosofia entendida como filosofar.

Não obstante, estudos efetuados sobre esta técnica assinalam:

- a) trata-se de um método hiperativo pelo cuidado que requer o planejamento das perguntas para que o aluno possa percorrer de modo linear o caminho do saber já traçado pelo professor (PARLABAS (14)).
- b) Apoiase no pressuposto de que a compreensão do complexo resulta da adição de seus elementos componen-

tes (AEELI (15) e PARLABAS).

c) Resulta impraticável como método global para o desenvolvimento de um programa curricular.

Com estas observações críticas não se pretende negar outros usos do diálogo socrático (seja como técnica de motivação ou como aplicação episódica). Simplesmente se assinala sua insuficiência tanto teórica como prática de instrumento didático da filosofia ou do filosofar.

2.1.2. A COMPREENSAO DE TEXTOS

Sem dúvida alguma, a filosofia está nos textos dos grandes filósofos. Uma aproximação a eles resulta imprescindível. Por esta razão é que podemos acrescentar que o peso tradicional do comentário medieval tem levado muitos professores a organizar programas de filosofia em função da explicação e da compreensão de textos. A esta pretensão cabe assinalar duas observações críticas.

A primeira delas, de carácter geral, pode formular-se assim: até onde é possível aprender filosofia lendo livros de filosofia? Autores como ORTEGA Y GASSET (16) e DANTO (17) sustentam que é teoricamente impossível: a compreensão de um texto filosófico requer, como condição de inteligibilidade, saber algo de filosofia.

A segunda objecção é de tipo operacional e passa pela pergunta do que seja um texto de filosofia. Dado que as grandes obras escapam à leitura de nossos alunos do segundo grau, os profe-

ssores se vêm obrigados a seleccioná-las, o que obriga a sua fragmentação: como faz um aluno, então, para compreender um texto com uma terminologia hermética para ele? A. SOURIAU (18) determinou 300.000 maneiras (veja-se ANEXO) de abordar uma interpretação de textos filosóficos; não obstante, os resultados obtidos por esta metodologia não parecem ser muitos satisfatórios. Por outra parte, nas provas do vestibular na Universidade Nacional de La Plata que abrangiam fragmentos de textos previamente conhecidos pelos alunos, eles evidenciaram também aqui um comportamento errático, salvo naqueles itens excessivamente óbvios e que, por outra parte, requeriam formação filosófica nenhuma.

Por isto, parece-nos que o método de compreensão de textos também resulta insuficiente, ainda que não se deve descartar seu emprego como técnica pautada e de natureza complementária.

2.1.3. O MÉTODO ESCOLÁSTICO

E' preciso reconhecer o equívoco do termo "escolástico". Com esta expressão pretendemos denominar aquele método de ensino da filosofia que organiza esta disciplina numa visão sistemática destinada á sua transmissão. Geralmente seus partidários pensam que a filosofia é um saber transmissível como qualquer outro. Sabemos que foi o método clássico do bacharelado tanto por influência da reforma protestante como pela contra-reforma católica.

Perante ele se pode objetar, em primeiro lugar, a dependên-

cia de todo método escolástico de uma determinada organização de conteúdos. Como tal, recebe as mesmas críticas deste sistema de ensino (1.2.2).

Em segundo lugar, trata-se de um método de exposição e não de um método de aprendizagem: soluciona o problema da "circularidade" dos conhecimentos filosóficos postergando a sua compreensão para o final.

A preocupação inicial é o domínio de uma terminologia técnica focalizada quase de um modo memorístico e nominalista. Daí que confie na memorização e na retenção de fragmentos de informação puramente terminológica, com uma aplicação posterior mas sempre dentro do sistema, e sem capacidade explicativa para o seu exterior.

3. CONCLUSÃO

A análise que temos efetuado até aqui constitui uma tarefa da DIDÁTICA ESPECIAL DA FILOSOFIA: a avaliação do que acontece na aula permite descentrar-nos da perspectiva filosófica que identifica esta tarefa com os mesmos cânones de legitimidade desta disciplina, pela singela razão de que o ensino da filosofia não é um problema filosófico senão didático.

A perspectiva didática a que queremos recorrer é aquela que pode solucionar os problemas do ensino de filosofia porque:

- a) propõe ou plantea o problema em termos solucionáveis e para isto não fica outra opção que ubicá-lo no campo da aprendizagem.
- b) Não descarta, perante o tema do método de ensino, a perspectiva teórica como fundamento da solução do problema.

O desenvolvimento de ambos pontos será o objeto especial do capítulo III. Mas antes de entrar neste tema, vamos tentar esgotar a perspectiva metodológica, quando ela se abstrai da filosofia e torna-se de alguma maneira autônoma, uma vez que a vê como um problema de índole pessoal ou como tecnológico.

CAPITULO II

ANALISE DIDATICA DA NATUREZA DO METODO DIDATICO

E' frequente ubicar a atividade didática no plano dos métodos porque a sua natureza resulta como produto de uma maneira de articular a relação entre o saber (ou a disciplina) e os alunos. Nessa articulação intervêm, a priori, dois critérios de adequação: um que deve referir-se ao saber e outro aos alunos.

A interpretação do didático não tem sido unívoca. Com efeito, a explicação dessa estrutura relacional gerou duas tendências:

- a) Uma que considera que ela tem uma natureza artística ou pessoal: a relação 'aluno-saber' é criada pela mediação articulada do professor. Esta tendência gosta de destacar os aspectos idiosincráticos, existenciais, éticos e também estéticos desta interrelação. Tudo isto faz com que acentue preferentemente os momentos educacionais da atividade escolar.
- b) A outra tendência considera que aquela tem, ao contrário, uma natureza tecnológica. Então, é legítimo formalizar a relação 'aluno-saber' de modos mais eficientes para alcançar, ex operis operato, o produto final. Destacam-se nesta atividade os aspectos instrucionais da educação.

Não obstante a suas diferenças, ambas estão de acordo ao colocar o problema do ensino como um problema da natureza instrumental, pois para eles o ensino vai consistir em motivar aos a-

lunos, manter vivo o seu interesse, fazê-los trabalhar e participar do tema da aula, etc.. Desta maneira, as técnicas (pessoais ou tecnológicas) garantem a efetividade da ação didática.

Esta perspectiva propicia a focalização do problema como um problema de ensino exclusivamente. Assim, obtém uma autonomia em relação à compreensão daquilo que seja a aprendizagem. Sem dúvida, a caracterização dessa autonomia da efetividade dos métodos do ensino justifica-se de modo bem diferente em ambas tendências.

A PRIMEIRA elabora um perfil normativo do professor, cuja realização será considerada como uma condição necessária e suficiente da eficácia do ensino. A SEGUNDA, no entanto, propõe o uso de técnicas cuja convalidação experimental garante a obtenção dos objetivos.

Dado que ambas comportam-se de maneira diferente em relação à perspectiva didática, convém fazer uma análise crítica de cada uma delas.

A) A autonomia sustentada pela concepção pessoal do ensino

Quando estima-se que a efetividade do ensino depende da personalidade do professor, tende-se a considerá-lo como um modelo ideal, conjunção de condições ótimas. Estas podem surgir em parte da observação daquilo que acontece nas aulas e em parte da reflexão sobre o comportamento docente. De fato, este tema tem sido objeto de tratamento dos manuais da Pedagogia ("a relação pedagó-

gica") ou de práticas do ensino. Para exemplificar esta perspectiva vamos analisar dois autores que, pela sua tipicidade, servirão para esclarecer esta abordagem.

O primeiro é o professor DANIEL J. RUIZ (19), professor de práticas da filosofia. Segundo ele, um professor desta disciplina deve reunir de modo simultâneo estes três requisitos: ciência, idoneidade e vocação. A ciência consiste num domínio aceitável da filosofia; a idoneidade significa uma aptidão para ensinar que requer: a sintonia ("comunicação das almas"), domínio dos alunos (a disciplina -no sentido de ordem- supõe silêncio, postura, correção, ordem no trabalho, no perguntar e responder, pontualidade, decore no vestir, limpeza de aula, exigência de obediência ao professor) voz cheia, locução correta, clareza na exposição e conhecimento individual dos alunos. Finalmente, o terceiro requisito refere-se tanto à vocação pela filosofia quanto ao ensino em geral.

Perante tais condições é necessário reconhecer que alguns requisitos são gerais para qualquer que for o ensino, e neste caso o perfil resulta ambíguo porque não especifica aquilo que deve possuir o professor de filosofia (à exceção do conhecimento da disciplina). Mas também pressupõe um determinado tipo de ensino e de educação, em função dos quais exigem-se tais comportamentos. É este aspecto que torna-o disfuncional para outras teorias ou propostas de trabalho escolar. Além disso, é pouco funcional para o mesmo sistema dado que, ou bem um professor possui tais aptitudes e então pode desenvolvê-las, ou bem não. Neste caso dever-se-á aconselhá-lo a deixar o ensino da filoso-

fia.

O segundo perfil que analisaremos foi elaborado pelo Prof. V. H. CASTRO (20). Propõe as seguintes qualidades: objetividade na apresentação das posições dos autores, confiança na capacidade dos alunos, plasticidade e flexibilidade intelectual, democracia e permissividade do trato, amenidade, respeito e amor à juventude, substancialidade no ditado da disciplina, fidelidade à verdade, conhecimento das posições contemporâneas, ampla cultura geral e, finalmente, espírito criativo.

Este perfil resulta muito mais específico que o anterior. A maioria das suas notas surge duma consideração da natureza do ensino da filosofia; no entanto ela se integra no currículo de ensino do segundo Grau. Mas isto que representa a sua virtude também apresenta o seu defeito: não explicita a teoria do método didático (por exemplo, por que é preciso flexibilidade intelectual ou expor as posições contemporâneas). Embora seja necessário reconhecer que CASTRO inscreve-se na corrente da EDUCAÇÃO PERSONALIZADA proposta por VICTOR GARCIA HOZ, não tem mediado a inserção do ensino da filosofia no interior desta teoria educacional. No caso de ser aceita, a discussão não versará sobre a efetividade do método mas sobre a sua coerência com as finalidades educativas propostas. Daí então que a análise deverá virar da efetividade do método para sua pertinência teleológica.

Conclui-se que a posição daqueles que consideram a relação "professor/alunos" articulada pela personalidade do professor ou bem oferece um perfil ambíguo ou pouco funcional ou bem apóia-se

numa teoria educacional sem discussão didática (no sentido da caracterização da aprendizagem filosófica). No primeiro caso, a efetividade resulta duvidosa, enquanto que no segundo resolve-se pela análise da pertinência ou impertinência com a finalidade - não debatida- educativa proposta.

B) A autonomia proposta pela natureza tecnológica do ensino

Os partidários desta tendência são mais fortes nas suas elaborações sobre a efetividade do campo instrumental, possibilitando assim uma justificação da autonomia absoluta do processo de ensino e de aprendizagem.

A origem desta posição pode remontar-se ao fato de que as sociedades contemporâneas devem incrementar as oportunidades escolares. Isto aumenta as responsabilidades do sistema educativo quando se consideram as inversões econômicas e as políticas que as sustentam. Isto gerou uma grande preocupação por colocar os problemas educativos em termos mais quantitativamente avaliativos e pelo desenvolvimento de estratégias instrucionais tendentes a otimizar os custos. Em tal contexto, os "fins" tradicionalmente reservados à análise pedagógica ou filosófica, tornaram-se em "objetivos", entendidos como feixes de condutas complexas, compostas por sua vez de condutas simples que os alunos devem obter e o professor avaliar por observação.

Foi assim como apareceram na prática educativa os objetivos, as técnicas para sua formulação e avaliação, etc. Pretendemos a-

gora fazer uma análise desta proposta. Para isso vamos seguir o pensamento de J. BLOOM como o representante mais importante dessa concepção.

Na primeira edição de sua "Taxonomia", BLOOM estabeleceu uma sequência de tarefas para elaborar um currículo, que tornou-se clássica ao passar do tempo.

- 1') seleção dos objetivos,
- 2') seleção das experiências da aprendizagem,
- 3') organização das experiências,
- 4') avaliação (21).

Pode-se apreciar que o conteúdo da disciplina aparece no segundo lugar sob o nome sintomático de "experiências da aprendizagem". Isto gerará um tratamento dos objetivos com alguma independência da especificidade dos conteúdos. Quando autores como SCHAWB e ELAM (22) advertem em 1963 que desde o início da escola nova até agora os conteúdos têm sido aquele momento mais descuidado para a organização da educação, BLOOM lhes contesta:

"Com diferença da estrutura duma disciplina encontra-se a estrutura do processo da aprendizagem que deve permitir ao estudante passar com sucesso de uma fase para outra" (23).

Para alcançar esta última estrutura é preciso trabalhar com o conjunto de objetivos, entendidos como metas parciais e finais enquanto indicam as mudanças necessárias que os educadores desejam obter em prol de seus alunos. Daí que o significado unívoco dos objetivos tenha importância pois não só vai permitir a comunicação mas também (e sobretudo) a avaliação da obtenção do objetivo. Lembremos que a Taxonomia nasceu intimamente ligada com a problemática da avaliação. Não obstante, já nesta obra os objetivos apareceram -no plano técnico- como mecanismos que nor-

tearão o processo educativo.

Mas qual é a natureza dos objetivos? Para responder a esta pergunta BLOOM distinguirá entre classificação e taxonomia (24). Enquanto a primeira é convencional, a segunda supõe um critério real. Dado que, de acordo com a tese de HILGARD, não existe nenhuma teoria psicológica da aprendizagem que dê conta de tudo daquilo que acontece na educação (25), então o fundamento -para BLOOM- deverá ser educacional, lógico e psicológico. Isto quer dizer que a pedagogia tem liberdade de abranger o seu campo. Esta mesma posição será adotada por HILDA TABA (26) em 1962 para o ensino do primeiro grau. Para ambos autores, a falência da psicologia permite construir a autonomia da educação entendida como um campo instrumental. No caso de BLOOM, essa fundamentação apresenta-se assim:

"Necessitaríamos uma teoria da aprendizagem com uma capacidade maior do que as que hoje dispomos. Opinamos que nosso método de ordenar os resultados da educação fará possível definir na sua amplitude toda a variedade de fenômenos que uma teoria deve explicar. A taxonomia... deveria oferecer algumas chaves para desenvolver essa teoria. Embora trata-se de um problema complexo demais... A opinião dos autores (BLOOM e colaboradores) é que temos feito algum progresso significativo na direção correta" (27).

Este texto do ano 1965 mostra também a direção dos futuros trabalhos do equipe de BLOOM: a efetividade do processo educativo está em função das metas educacionais na medida em que estas possibilitam um campo autônomo da tarefa educativa: obter a aprendizagem.

O critério educacional-lógico-psicológico vai-se formular na sequência "simples---->complexo". Segundo BLOOM isto não tem

fundamento em alguma teoria psicológica senão tão só "na idéia que todo comportamento simples poderia integrar-se a outros, também simples para formar assim um mais complexo" (28). Embora, posteriormente, BLOOM aceitará que "existem evidências na pesquisa sobre a aprendizagem que demonstram que as partes compreendem-se e lembram-se mais facilmente quando relacionam-se entre-si e não quando aprensantam-se de modo isolado (29). Todavia, esta concepção não afetará aquela sequência porque se apoia naquele critério pedagógico, acima citado. Então a maioria das críticas formuladas à Taxonomia aponta-ram a sua progressão. Tais objeções -que vamos a chamar técnicas para diferenciá-las da outras que veremos mais adiante- podem ser resumidas assim:

- 1) Os estudos experimentais mostraram que não se dá sequência: análise-síntese-avaliação.
- 2) EBEL (30) demonstrou que essas três categorias não têm uma correlação adequada. Isto é assim porque elas pressupõem uma capacidade intelectual mais geral, e, além disso, distinta delas.
- 3) Qualquer observador pode notar que a categoria "análise" não se pode distinguir com clareza da "compreensão". Isto mesmo foi reconhecido por BLOOM na TAXONOMIA (31).
- 4) SULLIVAN destaca que o ordenamento supõe a identidade dos processos cognitivos para as diversas disciplinas. Se comprovou que muitas elas (Música, literatura, Matemáticas, etc.) implicam não só taxonomias diferentes mas também categorias especiais. Esta objeção foi aceita pelo BLOOM numa obra posterior (32) na qual formula diferentes taxonomias, mas este tratamento revela a pouca ductibilidade e não responde a natureza dos processos de conhecimento. D'HAINAUT aprofundou ainda mais esta problemática (33).
- 5) GAGNE tem indicado que algumas categorias não são excluídas entre si (vg. conhecimento da terminologia com conhecimento das classificações). DE CORTE vai mais além e diz que o critério da hierarquização nem sempre é o mesmo (para as categorias da análise e síntese, os produtos indicam as operações, enquanto que para a compreensão a diversidade destas tem referência aos produtos e finalmente para a avaliação, BLOOM não menciona nem os produ-

tos nem as operações, introduzindo o novo critério de "interno" e "externo").

Outros autores preferiram elaborar suas próprias taxonomias: TABA, GARCIA HOZ, D'HAINAUT, etc., embora estejam de acordo com a necessidade de centrar a temática educativa no tema dos objetivos.

Na medida em que BLOOM trabalhava com a avaliação correlacionada com os objetivos, percebeu que ela não apenas devia ser acumulada ("somative") mas também diagnóstica e, preferentemente, formativa. Com efeito, que sentido tem classificar os alunos em função dos rendimentos (tarefa que realiza a avaliação entendida como "mensura"), se o fim de um ensino eficaz é procurar que todos os alunos alcancem os objetivos? Daí que a avaliação deveria indicar-nos com tempo tanto os problemas dos alunos quanto os conhecimentos que eles necessitam e que têm à disposição. Esta mudança na concepção do papel da avaliação foi acompanhada de uma outra referida à noção da aprendizagem. Agora esta não será mais uma variável ligada à aptitude inteligente (inata e mensurável pelo teste de I.C.) para converter-se naquilo que CARROLL caracterizou como:

"O tempo requerido pelo aluno para alcançar o domínio duma tarefa inerente à aprendizagem" (34).

Esta nova caracterização levará BLOOM a criticar a aplicação aos resultados escolares do paradigma clássico da distribuição normal recolhidos pelos testes avaliativos (disso já falamos no cap. II do Anexo). A nova definição da aprendizagem requer que todos os alunos obtenham 80 % dos objetivos do currículo. Esta idéia gerará a técnica de "aprendizagem por domínio" ("mastery

learning")]: a aprendizagem deixa de ser uma variável sem controle (e então não se pode considerar que ela se comporte por acaso). Agora deverá ser considerada como um efeito resultante da ação intencional e causal da instrução. Daí que esta deva procurar as melhores formas da efetividade para incrementar sua eficácia.

Estas idéias progredirão. A instrução poderá modificar também as outras variáveis (que antes consideravam-se "inalteráveis", objeto tão só de observação e de predição pelo professor e que regulavam desde fora sua tarefa): o tempo de estudo, a inteligência, o estatus social e econômico, etc. Agora BLOOM considerá-las como "variáveis alteráveis" (35) porque uma ação eficaz do educador dentro da escola pode modificá-las.

A autonomia desse conjunto de técnicas que outorgam efetividade ao método didático torna-se clara quando BLOOM fala das relações que mantêm os objetivos com a Filosofia da Educação. BLOOM introduz este tópico estabelecendo uma distinção entre "o possível" e "o desejável". Enquanto aquele é susceptível de tratamento científico, o segundo não é porque está vinculado com os valores.

Entretanto, a complexidade do desejável não se fundamenta tanto nas decisões axiológicas quanto na nossa impossibilidade de fazer uma correta prognose:

"Se pudermos conhecer de antemão o futuro duma pessoa, haveria poucas dúvidas sobre os objetivos educacionais desejáveis" (36).

Deste modo resulta compreensível que as fontes da seleção dos objetivos sejam: a) a sociologia enquanto estudo das forças sociais e b) a filosofia da educação entendida como ideologia

dos professores e pais dos alunos:

"Uma filosofia educacional que explicita o papel dos indivíduos e da personalidade e caráter numa sociedade, pode ser muito útil na seleção dos objetivos".

Uma leitura atenta do texto e do contexto mostra que a filosofia educacional é, para BLOOM, opcional (isto é, uma característica do pensamento tecnológico educativo). Ainda a questão da seleção dos objetivos não vai alterar a estrutura instrumental: a ação da filosofia educacional só afetará a algum objetivo em especial mas não a toda a taxonomia. Hilda TABA enfoca da mesma maneira as relações entre o currículo e a dimensão filosófica. Nesta autora as fontes são a cultura social, as teorias da aprendizagem, o estudo dos conhecimentos humanos e científicos, e a filosofia. Mas esta se reduz a referências vagas à vida democrática (37).

As pedagogias não-diretivas questionaram a legitimidade do uso dos objetivos. A objeção central e comum é que estes mascararam uma socialização modeladora da consciência e vontade dos educandos. A escola analítica norteamericana (PETERS (38)) considera que as taxonomias não têm em conta o problema da legitimidade ética da imposição dos objetivos. Este esquecimento parece apoiar-se no pressuposto de que aquilo que é bom para a sociedade é bom para os indivíduos. Neste sentido, a escola, na medida em que transmite aquilo que seja "socialmente significativo" alcança autonomia nos modos de transmissão.

Enquanto para o pragmatismo de DEWEY os valores supõem uma construção filosófica porque não existem como fatos mas sim como

fins que podem então transformar a realidade em meios para alcançá-los (39), para os partidários da tecnologia educacional os fins estão predeterminados na mesma realidade (não obstante para nós seja impossível conhecer o futuro de cada indivíduo).

De tudo isto pode inferir-se que a tecnologia educacional proposta por BLOOM apoia-se numa concepção teleológica e axiológica que oculta, na medida que mostra a efetividade dos objetivos educacionais, o fundamento ético das decisões éticas. Em outros autores -como SKINNER ou GAGNE- a proposta tecnológica se fundamenta numa teoria da aprendizagem adotada como teoria educativa.

A adoção de todo método didático deve dar conta de sua correspondência aos fins propostos e da justificação destes pela teoria educativa adotada. Mas é freqüente que os tecnólogos educacionais não explicitam tais aspetos. Por exemplo, Graciela BALLANTI (40) oferece um modelo tecnológico do exercício da atividade docente embora a justificação da adoção da psicologia comportamentalista fundamenta-se na pura eficácia do método do ensino, dado que este otimiza a ação pedagógica. Não se debate a opção teórica educativa sobre o fins educacionais procurados. Deste modo, o campo instrumental obtém uma autonomia que justifica uma concepção da educação como conjunto de decisões técnicas que dizem percorrer o melhor caminho para uma meta que não foi discutida.

Por conseguinte, é ilegítimo afirmar que os alunos não aprendem filosofia porque o ensino não tem desenvolvido técnicas

mais eficazes da aprendizagem como aquelas que oferece a tecnologia educacional. Um ensino numa disciplina não pode adotar instrumentos didáticos sem perguntar-se:

- a) se tais meios são idôneos com a natureza daquilo que se ensina,
- b) qual é o fim educativo da disciplina,
- c) quais são os fins educacionais.

Aclarada a questão da idoneidade e pertinência dos meios didáticos em relação aos fins educacionais (isto é, colocada a necessidade da teoria educacional), então pode-se abordar a questão da efetividade dos meios do ensino entando vinculada à questão da aprendizagem (teoria do ensino e da aprendizagem). Assim agora poder-se-ia falar numa autonomia relativa da atividade escolar na sala de aula.

CAPITULO III

A PERSPECTIVA DIDATICA SOBRE A APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA

A análise dos resultados obtidos pelos alunos indica que a maioria deles não tem aprendido filosofia.

A legitimidade destas conclusões está em que não podemos julgar como filosoficamente aceitável nem a retenção de informações técnicas (tal como os nomes de autores, datas, escolas ou sistemas, etc.) nem a opinião puramente ocorrente, nem o arrazoado fácil nem a resposta óbvia.

Se os alunos não aprendem filosofia nem pela apresentação dos conteúdos, nem pelo filosofar, nem pelo emprego das técnicas educativas, parece-nos que será preciso buscar as razões explicativas disso ou bem na natureza da filosofia ou bem na de sua aprendizagem (sempre e quando consideramos o ensino como uma variável interveniente que se modela segundo as distintas perspectivas assumidas). Consideramos demoradamente estas alternativas explicativas.

1. As razões explicativas provenientes da natureza do saber filosófico

As razões que se dão neste aspecto podem apontar para:

- sua natureza ideológica,
- a ausência de significado de seus conteúdos,
- a sua dificuldade.

1.1. Os partidários da natureza ideológica da filosofia destacam o seu caráter encobridor ou disfarçador da realidade. Os argumentos podem vir desde diferentes ângulos: desde a "Ideologia Alemã" de Marx e Engels (41), passando pelo pragmatismo de Dewey (42), as análises de Châtelet (43) sobre "a filosofia dos professores de filosofia" ou os de Penteado Cartolano (44) também específicos do ensino de segundo grau.

Não obstante é preciso reconhecer que quando se efetua a aplicação destas idéias no campo didático, a discussão move-se em dois âmbitos bem diferenciados: um filosófico e outro didático.

Desde o ponto de vista filosófico o problema radica em determinar de que maneira os indivíduos podem assumir "conhecimentos" que não são nem verdadeiros nem valiosos para eles. A resposta parece vir mais por parte da sociologia do conhecimento (violência simbólica, curriculum oculto, domesticação, participação em ritos sociais como a diplomação escolar, o sentido pedagógico, etc.). Se esta é a única explicação adequada, todo comportamento docente resultará essencialmente autoritário porque busca impor visões irracionais do mundo.

Este tema do autoritarismo, tão presente nos debates educativos contemporâneos, merecerá uma resposta na elaboração da TEORIA DIDÁTICA (tarefa do capítulo VII). Por agora podemos afirmar com J.C. TEDESCO (45), quem tem estudado este fenômeno na Argentina assim como o do "reprodutivismo" na América Latina, que todo saber escolar requer, para ser aprendido, de alguma vigência ou significatividade objetiva para o aluno. Além disto é oportuno assinalar que nas aulas sempre é preciso contar com a alteração das variáveis intervindo (46): por uma parte o ideológico, se vem pelo lado dos conteúdos, pode mover aos alunos a uma reflexão crítica e, se vem pela modalidade do ensino, as atitudes que invalidem sua receptividade (e por conseguinte, de sua funcionalidade).

Desde o ponto de vista didático, podemos estabelecer o seguinte pressuposto: que os alunos não podem aprender os conteúdos com independência do que eles signifiquem (isto é, que se requer uma aprendizagem cognitivamente significativa para o sujeito dos significados socialmente aceitáveis). No caso de filosofia, os alunos, ao não compreendê-la, desconhecem a função ideológica que cumpre, porque se fosse de outra maneira, deveriam aprendê-la ou bem porque expressa o sentir de sua classe social ou bem porque aspiram a integrar-se à classe dominante.

Então, a natureza ideológica da filosofia não explica nem justifica a ausência de sua aprendizagem.

1.2. Outra maneira de abordar a questão consiste em sustentar a natureza inapreensível dos conhecimentos filosóficos porque care-

cem de significado cognoscitivo. Como tal esta é a tese clássica do neopositivismo lógico. Mas os partidários deste enfoque não podem negar a existência de uma atividade filosófica que analise as "pseudoproposições" filosóficas. Neste caso volta a gerar-se o problema didático do ensino da filosofia pelo modelo do filosofar (SCHEFFLER, WITTGENSTEIN, etc.). Nesse sentido a aplicação destes desenhos de instrução no nível médio do ensino em alguns colégios da UNLP, não têm dado os resultados esperados.

1.3. Finalmente fica por analisar a última expliação, demasiado difundida entre os professores do ensino médio, pela qual se afirma que esta disciplina resulta demasiado difícil e complexa para os alunos. Se bem que esta afirmação seja correta, não legitima por isso o contentar-se com uma simplificação e ecleticismo dos que elaboram os programas e os manuais de filosofia (ad usum delphini). Uma leitura crítica e atenta deles permite duvidar que tais propostas apontem realmente a lograr as aprendizagens filosóficas.

Com estas afirmações não pretendemos negar nem o caráter ideológico de algumas posições filosóficas, nem que nossa disciplina resulte difícil aos alunos, ou sustentar a significatividade de todas as proposições filosóficas. O que repelimos é que estas argumentações sejam relevantes para a perspectiva didática: um aluno pode compreender a racionalidade do argumento ontológico de existência de Deus, assim como a de suas críticas, e ao mesmo tempo pensar que estas idéias cumprem um papel ideológico na sociedade e não obstante, por crer em sua existência, reformular

sua noção de Deus.

Se os professores de filosofia não propiciamos este tipo de aprendizagens não é por culpa de natureza de filosofia senão porque não temos podido ensiná-lo de modo tal que se favoreça sua aprendizagem.

2. As razões explicativas provenientes da natureza da aprendizagem filosófica

Quando deixamos os cânones de legitimidade do discurso filosófico para indagar as razões pelas quais o ensino não provoca a aprendizagem filosófica, estamos deslocando o centro de atenção desde o filosófico para sua aprendizagem. O fato de que a maioria dos alunos não aprenda filosofia não nos deve fazer esquecer o fato de que alguns alunos a aprendam, inclusive, com o emprego de qualquer modelo.

Pois bem, o que pode ser, então, aprender filosofia?

Indubitavelmente não pode consistir em possuir um saber fragmentário, enciclopédico ou superficial mas em adotar uma posição filosófica e em sustentá-la de modo filosófico. A razão disso parece ser que os alunos não aprendem porque não compreendem o sentido do que lhes ensinamos. Isto nos permite inferir que não existem para o sujeito proposições filosóficas isoladas.

A justificação desta conclusão requererá a adoção de uma teoria psicológica da aprendizagem escolar. Sem este aporte da

psicologia, nosso ensino poderá ser filosófico mas carente de sentido prático porque nossos alunos não o aprenderão (porque por recorrer várias vezes esse caminho já sabemos que não o têm podido aprender). A retenção fragmentária, o arrazoado fácil, etc., devem ser interpretados como sintomas de ausência de uma estruturação psicológica na área do filosófico. A resolução deste problema não pertence, estritamente falando, à filosofia (isto é, aos cânones de construção do discurso filosófico) porque a prática instrucional se move num campo fáctico, hipotético, de ida e volta. Não obstante, este campo fáctico não é um campo natural mas constituído por interações intencionais e não intencionais das pessoas humanas (que permitem abri-lo ou fechá-lo a determinadas interpretações).

Mas, por outra parte, o ensino da filosofia não pode adotar posições psicológicas que se confrontem com a natureza desta disciplina, isto é, adotadas sem uma análise crítica. Mas além disto, parece que são necessários outros requisitos vinculados à didática.

Se procuramos elaborar a didática da filosofia, nos parece que a adoção didática de uma definição psicológica da aprendizagem da filosofia deve reunir como requisito a articulação de todas as formas possíveis de fazer filosofia.

Para cumprir com esta finalidade, não se poderia trabalhar com os conteúdos mas com as operações que os constituem. No plano da didática e não da filosofia o operacional permite adotar uma perspectiva formal. Com isto queremos assinalar que não nos perguntaremos pela forma legítima que deve adotar toda forma possi-

vel de fazer filosofia à maneira de uma sintaxe ou de uma meta-filosofia (47) mas por aquelas operações psicológicas que constituem a atividade filosófica: trata-se mais bem, então, de uma infra-filosofia.

Pois bem, esta última tarefa não tem legitimidade filosófica mas didática, na medida em que entendemos que a aprendizagem filosófica consiste na reconstrução subjetiva da atividade filosófica.

Sua justificação vem dada, em última instância, pelo caráter educacional do ensino e da aprendizagem da filosofia. Isto é, que a perspectiva didática pode dar conta da aprendizagem filosófica porque a inscreve na dimensão educativa. Com efeito, no colégio secundário não pretendemos ensinar filosofia como uma atividade acadêmica, com o rigor e a extensão do ensino universitário. O fazemos porque queremos contribuir na formação intelectual e humana de nossos alunos.

Pois bem, introduzir a finalidade educativa não simplifica as coisas mas nos ajuda a legitimar nossa posição. Não simplifica porque há tantas filosofias da educação quantas filosofias existem: os tomistas, os marxistas, os agostinianos, os existencialistas, os neopositivistas, etc., têm as suas. Nós como didatas, não adotaremos nenhuma delas porque nos parece que não dão conta adequadamente do que acontece no processo de ensinar e de aprender filosofia, tal como se dá no colégio secundário, dado que partem de visões gerais que pretendem impor-se logicamente à atividade escolar, sem ter em conta, muitas vezes, a mediação do psicológico operacional cognitivo. Isto nos levará a postular a

intermediação da teoria didática entre as práticas educacionais e as teorias educacionais (o que será objeto de reflexão no capítulo VII).

Por isso nos parece conveniente partir da mesma finalidade imanente ao ensino e à aprendizagem de nossa disciplina, isto é, à intenção que têm os agentes que intervêm nela. A filosofia determina o seu ensino como condição necessária; seu conteúdo não é semelhante ao da geografia, da história, da física, etc.. Às vezes esta finalidade imanente à atividade filosófica com sentido educativo se tem ocultado pela necessidade de dar aos jovens "um conjunto de idéias claras", "uma formação geral", ou "uma visão crítica" que lamentavelmente se confundem com a apresentação de conteúdos "críticos", susceptíveis paradoxalmente de serem aprendidos dogmáticamente ou a-criticamente.

Por isso nos parece conveniente pensar que o sentido educativo da filosofia não pode consistir em outra coisa que em contribuir a despertar e desenvolver a criticidade do pensamento, isto é, a volta do pensamento sobre si mesmo. A criticidade está inscrita na mesma história da filosofia como criticidade operante, imanente à mesma atividade filosófica.

Este último indica além disso que não se pode pretender revalorizar o filosofar em cima dos conteúdos: a crítica sempre se exerce sobre eles. Trata-se de assinalar que a aprendizagem filosófica -como finalidade educativa- se inscreve, ou melhor, deve (pela ação do didata) inscrever-se no desenvolvimento da mesma atividade filosófica entendida mais como processo cognitivo

de maturação intencional do que como transmissão-recepção dos produtos doutrinários dessa atividade. A razão disso parece radicar em que os conteúdos serão significativos se tiverem algum sentido para o sujeito, sendo este o responsável por tal atividade.

Por isso a crítica permite compreender os significados filosóficos dos conteúdos sempre e quando se tem penetrado no sentido do qual partem aqueles que os formularam.

Neste contexto devemos supor que sem totalidade não há sentido. E o problema do ensino da filosofia é como poder tornar possível sua compreensão. Daí que, como se assinalou antes, o desenvolvimento da criticidade requer a presença de conteúdos. Então nos parece que o método mais adequado de lograr esta re-interpretación do sentido seja que o professor apresente uma posição filosófica.

Não obstante, o professor deve respeitar um espaco interpessoal e intrapessoal para que os alunos obtenham sua autonomia crítica. Todos sabemos (e AGAZZI o descreveu muito bem (48)) que o professor pode manejar um programa de filosofia à sua vontade e ter sempre a última palavra. O respeito pela criticidade incipiente do outro é uma exigência educativa do ensino da filosofia que, indubitavelmente, não é compatível com o modo acadêmico de fazer filosofia, no que se refere à busca da verdade. Pelo contrário, na aprendizagem filosófica, em função de sua contribuição educativa, o respeito pela criticidade incipiente é necessário por ali se gerar a aprendizagem filosófica em quanto busca e determinação do sentido da totalidade.

As considerações que temos efetuado nos levaram a adotar como definição de aprendizagem filosófica aquela nova estruturação do sujeito pela qual este pode fundamentar o sentido (ou dar um novo sentido) ao que antes estava implícito, a adquisição de uma capacidade mental para recorrer à totalidade em que está inserido e de determiná-la, a uma sistemática de operações de busca de coerência, ainda com produtos ou resultados imprecisos, ou relativamente inexatos.

Isto nos levou a definir a aprendizagem filosófica como UMA COORDENAÇÃO MENTAL DE CONHECIMENTOS E DE VALORES mediante a qual o sujeito adota uma posição racional ante a vida.

Por que a aprendizagem de filosofia é uma coordenação? No primeiro lugar uma coordenação requer um conjunto de operações que interatuem para manter o equilíbrio de um sujeito em relação com o seu meio. Em segundo lugar, a filosofia se origina de uma problemática pela qual o sujeito se desequilibra a si mesmo, ao pôr em dúvida a orientação que antes tinha com relação a seu mundo. Este desequilíbrio provém fundamentalmente do conflito das crenças "ingênuas" (isto é, não assumidas criticamente) que o sujeito possuía quando estas se põem em relação sistemática com uma orientação global.

A relação das crenças com os valores não é uma questão totalmente aclarada (49), mas, no caso da filosofia, em sua dimensão educativa dos jovens de nosso bachalerado, podemos afirmar que a criticidade está sendo exigida como uma ética da inteligência, e a dúvida como uma prova de seu funcionamento honesto

("universalis dubitatio de veritate"). Sem cair nem num iluminismo nem num intelectualismo, segundo os quais os que conhecem mais são eticamente melhores, podemos adotar uma interrelação e uma interação da inteligência com compromisso ético e viceversa. Desta maneira a reflexão se bem é uma tarefa mental, não pode ser considerada como um elemento separado do comportamento do indivíduo. Mas, por outra parte, estimamos que se bem a aprendizagem de filosofia é uma coordenação entre conhecimentos e valores, esta simplesmente se realiza no plano do mental.

A tematização da relação do pensamento com os valores como competência da aprendizagem filosófica ficará mais manifesta quando propusermos que ela não se move fundamentalmente no plano das significações senão no plano do sentido. Mesmo que os filósofos não tenham uma teoria única do sentido, a didática da filosofia pode adotar uma, com a condição de que ela torne funcional a sua tarefa.

Esperamos poder abordar esta questão quando estudarmos o planteamento psicológico da aprendizagem no que diz respeito à relação entre os significados e o sentido. Neste aspecto, a adolescência parece ser aquela idade em que se coloca com maior rigor o tema da coerência existencial entre o conhecimento e a ação, na qual o descobrimento da formalidade universalizante do pensamento vai acompanhada da necessidade de enquadrar o comportamento individual em pautas também universais.

E' preciso reconhecer que esta definição que temos adotado para a aprendizagem filosófica, é a que J.PIAGET tem dado à

filosofia, sobretudo em sua obra "Sagesse et illusions de la Philosophie" (50). Para nós, esta definição é somente aplicável à aprendizagem desta disciplina. Até onde resulta legítimo separar esta definição da posição filosófica piagetiana?

Dois nos parecem os argumentos relevantes. Em primeiro lugar, o caráter do livro mencionado, no qual Piaget narra suas lutas contra os partidários de um enfoque filosófico da psicologia e da tese de um campo específico do saber filosófico ao redor do psicológico, indicando como o mesmo PIAGET articulou mentalmente seus conhecimentos com seus valores numa sistematização coerente. Em segundo lugar, nós temos tentado mostrar a insuficiência das análises filosóficas no campo da didática, não porque isto indique um determinado juízo crítico sobre a filosofia, mas porque a natureza mesma do processo de ensinar e de aprender a aparição do psicológico só se justifica na medida em que precisamos dela para cumprir a tarefa educativa do ensino da filosofia: os conhecimentos filosóficos serão aprendidos pelos alunos só se lhes resultam significativos, e isto só é possível se eles os inscrevem na busca pessoal do sentido da vida. Isto parece apoiar-se numa coordenação geral uma vez que se trata de determinar não só o que é objetivamente real senão também o que é valioso em relação com o sujeito que reflete.

Antes de perguntarnos como é possível realizar psicologicamente esta coordenação, nos parece prudente contestar a duas possíveis objeções que nós mesmos nos formulamos: uma delas aponta ao possível caráter pragmatista dos pressupostos subjacentes e a segunda a uma presumida ingenuidade filosófica em relação

com a psicologia.

O caráter pragmatista pareceria intervir quando se supõe que há um fim imanente na mesma atividade filosófica quando esta recebe uma finalidade educativa. Não obstante, como o veremos quando analisarmos a teoria didática, nos parece que trabalhamos mais com um operacionalismo entendido como requisito de toda didática especial, não obstante atender ao desenvolvimento das operações constitutivas da disciplina.

A ingenuidade parece jogar em nossa maneira de transferir o problema à psicologia sem estudar as relações que esta guarda com a filosofia. Devido à complexidade desse tema e que um tratamento pormenorizado desta questão nos afastaria por demais de nosso tema específico, decidimos abordá-lo em nosso próximo capítulo, trabalhando sempre desde a perspectiva educacional. Nele pretendemos estabelecer como se pode lograr a coordenação de que temos falado, trabalhando, para isso, com um conjunto de autores que têm elaborado psicologias relevantes à didática da filosofia.

CAPITULO IV:

ANALISE PSICOLÓGICA DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O objetivo principal deste capítulo é mostrar as formas possíveis de compreender a coordenação intelectual das operações e dos valores. Para isso parece conveniente recorrer à psicologia educacional. Contudo a adoção deste enfoque não pode ser isenta de crítica. Efetivamente alguns autores afirmaram a irrelevância das teorias psicológicas da aprendizagem referidas à situação escolar: o behaviorismo reduz os processos superiores do pensamento a seqüências motoras de estímulos e respostas, a escola da Gestalt determina que a aprendizagem adota o "insight" (reorganização súbita do campo da experiência) como a sua forma mais típica, então neste caso, a teoria permanece tão só no plano da descrição. Um parecer semelhante pode ser formulado da psicologia genética porquanto o peso da maturação biológica regula as aquisições cognitivas. Em geral pode se afirmar que as condições que oferece a sala de aula são muito imprecisas para o experimento da psicologia científica, e vice-versa, as condições do laboratório são praticamente inaplicáveis àquela.

Essas podem ser as causas pelas quais muitos educadores preferem mover-se com concepções de senso comum enquanto que outros (HILDA TABA Y J. BLOOM) consideram legítima a elaboração

pedagógica desta categoria.

Não obstante, a psicologia tem suministrado não só boas técnicas para o trabalho escolar como também penetrou no espaço teórico da mesma educação: Dewey, Skinner, Rogers, Piaget, etc. elaboraram autênticas teorias educacionais.

Neste ponto a nossa posição é a seguinte: se a didática especial é uma reflexão sistemática sobre a prática docente dum determinado saber, então parece conveniente delimitar os fenômenos da sala de aula a aqueles que têm um forte relacionamento para com a natureza dessa apropriação. Por isso, a psicologia cognitiva parece não só relevante senão também pertinente com o ensino em geral e com o ensino da filosofia em particular. A relevância funda-se no fato de a filosofia mover-se no âmbito das interpretações do sentido (que as pessoas podem dar à realidade). Um ensino da filosofia pressupõe que os alunos compreende-lo-ão a partir das significações -sobretudo verbais- com as quais os homens interpretam a realidade. Mas também é pertinente porque o conceito da aprendizagem proposto pela psicologia cognitiva permite adotar um critério teórico em relação àquilo que seja a educação escolar.

A PSICOLOGIA COGNITIVA vem representada por um aglomerado de autores que privilegiam a especificidade das representações mentais sem reduzi-las aos seus elementos biológicos, neurológicos, sociais e culturais (51). A medida que se repete a especificidade dos processos cognitivos, e se estuda a sua gênese e o seu desenvolvimento pode-se transferir ao professor os resultados da pesquisa para analisar melhor a tarefa escolar. Isto quer dizer que

a missão da escola consiste na formação da inteligência? Sem dúvida nenhuma trata-se aqui de um complexo problema teórico. Mas a sua resolução não pode ser abordada neste capítulo (cfr. cap. VII). Agora devemos dizer que os conteúdos da escola modificam nossa inteligência (além da discussão da maturação). Neste sentido LURIA E LEONTIEV assinalam:

"O processo de educação é qualitativamente diferente da educação em sentido amplo. Na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas" (52).

Para eles, na escola, os alunos descolocam os conhecimentos ingênuos e integram-nos em uma nova organização; a cientificidade assume agora a direção de processo da conceitualização do mundo.

Certamente, a palavra "cientificidade" sempre tem uma conotação ideológica, porém -como veremos no capítulo VII- a objetividade dos conhecimentos requer formas de cientificidade para desprendê-los dos jogos subjetivos e interessados (social o individualmente considerados).

É por isso que nosso percurso psicológico apóia-se na opção pelas psicologias cognitivistas. No primeiro momento vamos ver a legitimidade da aprendizagem escolar como uma interrelação entre sujeito e objeto. Ela justificará a impossibilidade dum puro filosofar ou duma pura transmissão dos conteúdos filosóficos. Contudo, nós temos questões que esta explicação deixa inconclusas. Isto nos levará a voltar à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e ao estudo das relações entre processos e conteúdos. Mas, no caso de ensino da filosofia esta posição não é clara no tema do sentido. Por isso nos parece que a teoria de

Hans AEBLI complementa o tratamento da temática, determinando que, no fundo, toda interpretação do sentido é uma reconstrução.

A aprendizagem escolar como interestruturação

LOUIS NOT, no seu livro "LES PEDAGOGIES DE LA CONNAISSANCE" realizou um trabalho sistemático do problema da educação centrando-o na aquisição do conhecimento, embora ela não deva limitar-se unicamente a essa tarefa. Segundo NOT se a pedagogia (lembre-se que os franceses praticamente desconhecem a palavra didática) pretende hoje ser uma ciência dos métodos educacionais, ela deve determinar o processo pelo quais podem-se organizar as situações da sala de aula.

NOT divide as teorias pedagógicas em dois agrupamentos: um deles organiza o saber desde a exterioridade do sujeito, e neste caso, a educação é considerada como uso de meios idôneos da transformação dele. Para os outros, o aluno é o principal artífice da sua construção e, então, a educação lhe deve dar aqueles meios que facilitem a sua própria transformação. NOT denominou HETEROESTRUTURAÇÃO a primeira posição porque nela o objeto, o saber, é considerado como alguma coisa já feita ou elaborada, tendo prioridade e exercendo sua ação modeladora sobre o sujeito. A segunda é considerada AUTOESTRUTURANTE porque nela o mesmo sujeito exerce sobre ele mesmo uma ação modeladora submetendo o objeto às suas iniciativas. Vamos acompanhar a NOT na análise do desenvolvimento de ambas para a sistematização das concepções

pedagógicas.

A HETEROESTRUTURAÇÃO pode adotar duas modalidades: a primeira vem representada pelos métodos tradicionais: consiste na transmissão de conhecimento. Nesta encontram-se duas formas:

- A transmissão magistral e clássica: é a forma mais frequente da exposição. A sua teoria ainda não é muito desenvolvida.
- A ação modeladora dos conteúdos da tradição (DURKHEIM) ou sua reprodução ativa (ALAIN E CHATEAU).

A segunda modalidade consiste na co-ação (isto é no uso dos métodos que procuram duas ações). Isto significa que a educação é considerada como um processo vindo do exterior mas ajudando o aluno a construir o objeto de conhecimento. Essa ação externa pode provir de um pedagogo atuando diretamente (maieútica) ou pela mediação de dispositivos (fichas, livros, ordenadores, etc.). Então, trata-se de duas ações, das quais uma -a exterior- modela a outra -interior-. Nesta posição estão incluídos:

- ensino programado de SKINNER
- a pedagogia cibernética de CROWDER E LANDA
- as primeiras aplicações de WASHBURNE E de DROTTEMS.

A AUTOESTRUTURAÇÃO pode adotar formas distintas segundo:

- se trabalhe com o sujeito individual ou colectivo
- se trabalhe com a descoberta pela observação ou pela invenção da experiência adaptativa.

A aplicação destes critérios permite classificar as pedagogias de MONTESSORI, CUSSINET, DECROLY, CLAPAREDE, DEWEY, FREINET E LOBROT.

As oposições entre a HETERO e a AUTOESTRUTURAÇÃO permitem a NOT fazer uma coletânea dos aportes de cada uma e superar os defeitos pela elaboração da noção de INTERESTRUTURAÇÃO.

O fundamento desta nova categoria deve-se encontrar nas relações especiais que são estabelecidas entre o sujeito e o objeto: toda relação é uma interação: quando o sujeito age sobre o objeto, este reage. Pois bem, dado que tanto o sujeito quanto o objeto estão estruturados (com uma organização real ou mental e sustento de todas as ações e reações) então toda interação será uma interestruturação (real ou mental). O paradigma clássico desta categoria é a função assimiladora e acomodadora que J. PIAGET deu à inteligência humana. PIAGET, contudo, entendia a atividade da inteligência como estruturação e NOT considera a aprendizagem escolar como interestruturação. A interestruturação, como seu nome indica, é aquela ação pela qual duas estruturas põem-se em contato. A estrutura tem -segundo Piaget (53)- duas acepções progressivas:

- Sistema de transformações que tem leis como conjunto. Possui três características: totalidade, transformações (iminentes) e autoregulação.
- Numa fase posterior a estrutura pode-se formalizar como um aparelho lógico-matemático.

NOT justifica a introdução da INTERESTRUTURAÇÃO pela natureza mesma da aprendizagem escolar: os conhecimentos humanos se apresentam em saberes, isto é, já organizados pela cultura que sempre pre-existe aos indivíduos e a eles sobreviverá. Neste aspecto, a escola nova erra quando considera possível para o indivíduo inventar tudo, como também o faz a escola tradicional quando supõe que tudo pode ser transmitido. A interestruturação então explica melhor a tarefa cognitiva da escola porque dá conta dos elementos que intervêm nela: os sujeitos e o saber.

Not estuda os processos da interestruturação de modo muito

próximo à teoria psicológica de PIAGET e, sobretudo, com o seu formalismo matemático. Logo exemplifica sua proposta nas distintas disciplinas do currículo. Não obstante, quando ele refere-se ao ensino da filosofia, as duas referências são importantes mas breves.

Na primeira (54) o autor contrapõe a filosofia ingênua, que acompanha os conhecimentos vulgares com a filosofia científica que os alunos adquirem na escola (cfr. nosso cap. VI) Neste caso, pareceria ubicar a filosofia como uma coordenação (ao menos no plano dos conhecimentos) cuja aquisição é bem diferente dos outros e então sua interestruturação também deveria possuir uma outra forma.

Na segunda (55) NOT reafirma a necessidade de manter a filosofia no segundo grau: as demais disciplinas preparam a problemática filosófica: a análise das relações humanas, das ciências e da cultura. A reflexão filosófica se inicia desde os objetos científicos e deve mostrar que eles são relativos à ação humana, então a filosofia é uma reflexão acerca da cultura. Aqui jogam dois tipos de interestruturação: na primeira o sujeito compreende o significado da cultura dentro da qual ele está inserido, e na segunda, de acordo com uma apreciação crítica, o sujeito deseja transformá-la pelo planejamento da ação reformista para superar as contradições.

"A educação -conclui NOT- não se faz por pulsões inconscientes: este é o trabalho essencial da filosofia: toda educação anterior prepara ao aluno para ela".

Estas indicações -breves demais- não permitem operacionalizar uma proposta didática para o ensino da filosofia. Não obstante, podemos extrair dela as seguintes conclusões pertinentes para

nosso trabalho:

- no primeiro momento, a interestruturação explica as insuficiências dos métodos tradicionais e co-ativos preocupados na transmissão dos conteúdos porque:
 - quer reduzem o sujeito à passividade,
 - quer indicam-lhe um caminho único para o filosofar

Explica também a razão da insuficiência do método baseado no filosofar porque o aluno não pode inventar a sistemática dos processos (acomodação) sem uma presença dos conteúdos (assimilação).

- No segundo momento a noção de interestruturação, indicando que toda aquisição inscreve-se num dever do sujeito, assinala que ela terá valor quando integrar-se à personalidade e operacionalize nos comportamentos implicados nela.
- No terceiro momento esta noção possibilita apreciar que toda aquisição em filosofia é valiosa se ela insere-se num dever no qual está em jogo a personalidade total (o sujeito como estrutura). Então, ela reforça a ideia da aprendizagem filosófica como uma coordenação: a finalidade educativa do ensino da filosofia requer que o filosófico se inscreva num processo que aperfeçõe ao aluno (e aos conhecimentos) em função das significações que eles têm para o sujeito.

NOT, entretanto, parece restringir o âmbito da reflexão filosófica. Ainda que seja correto estimar que o ensino da filosofia intervém quando todas as categorias (espaço, tempo, causa, etc.) estão formadas e as operações desenvolvidas, não se pode por isso afirmar que a racionalidade científica esgote toda forma possível de racionalidade. Não se pode confundir a filosofia com a filosofia das ciências. A coordenação que implica a aprendizagem filosófica não se dá somente no plano dos conhecimentos como também dos valores. Então a busca do sentido requer uma interpretação da relação entre o sujeito pessoal e o sujeito epistemológico. Esta diferença não tem valor para o ensino das ciências mas sim para o da filosofia. Concordamos com NOT quando reconhece que

as representações culturais deverão possuir significado para os sujeitos, mas NOT não diz como se deve operar. Pensamos que a razão disto radica num certo otimismo em uma equilibrção das operações cognitivas. Mas o problema fica aberto, pois trata-se de uma coordenação entre os objetos e o sujeito, porquanto este deve discutir o sentido da sua orientação.

Da interestruturção à aprendizagem significativa: a noção de aprendizagem significativa

A relevância da teoria de AUSUBEL vem dada na determinação dos dois modos que pode adotar a aprendizagem escolar.

O primeiro modo indica que uma aprendizagem pode ser significativa ou não. É significativa quando o sujeito relaciona a nova informação duma maneira intencional e substantiva com aquilo que ele já tem sabido, isto é, com a sua estrutura cognitiva. Caso contrário, não é significativa (e então recebe o nome de mecânica) e acontece quando o sujeito não estabelece (por motivos diferentes) aquela relação. Então o novo material se introduz de forma fragmentária e deve ser reaprendido memoristicamente.

O segundo modo assinala que as aprendizagens significativas e as mecânicas aprendem-se tanto por recepção quanto por descoberta.

Com isto, AUSUBEL destrói as equivalências entre: a) aprendizagem memorística e a receptiva e b) aprendizagem por desco-

berta e significativa. Já que a noção de estrutura cognitiva exerce um papel importante nesta posição (que tem relações com a de NOT) nos deteremos na sua compreensão. AUSUBEL -em contraposição a NOT- não apresenta uma definição estrita e formalizada da estrutura cognitiva. Mas como aponta Rosália Maria RIBERIO DE ARAGÃO (56): "a estrutura cognitiva é o constructo fundamental da teoria de AUSUBEL". A maneira da organização da memória conceitual permite inferir que a inteligência tenha também uma organização hierárquica e piramidal pela qual subsume em conceitos mais inclusivos e menos diferenciados a outros conceitos menos inclusivos e mais diferenciados, pelos quais se representa a experiência contínua do mundo e os dados factuais.

Mais ainda, dado que a base da teoria da aprendizagem significativa é a noção da inclusão do novo no aquilo que já está na estrutura cognitiva, AUSUBEL pode conceber a inteligência também como um sistema de transformações. Daí que, apesar da terminologia distinta, a concepção ausubeliana pode ser vista como uma concepção interestruturante da atividade escolar.

Por outro lado, embora AUSUBEL nega que o modelo cibernético dê conta do funcionamento da inteligência humana porque esta não pode processar tão cedo toda a informação, já que não a tem disponível, sua conceituação pode ser formalizada como o fez M.R. RIBEIRO DE ARAGÃO (57).

AUSUBEL considera que o significado -desde o ponto de vista psicológico- é sempre um significado real, subjetivo e idiossincrático e que deve ser diferenciado do significado lógico, objetivo, de natureza pública e social das disciplinas que compõem o

currículo da escola. O domínio daquelas não se alcança por uma compreensão súbita mas por processos de interação da nova informação com a estrutura cognitiva (e seus conteúdos): o sujeito compreende o significado do novo quando pode relacioná-lo de uma maneira intencional e substancial com sua organização representacional ou nocional.

Isto é importante -para nós- por duas razões:

1a.- Esta teoria oferece a razão pela qual a maioria dos alunos não aprendem filosofia: a apresentação dos conteúdos, seja qual for a organização lógica, não levou em conta as significações subjetivas e então os alunos não poderão incluí-las na sua estrutura cognitiva. Esclarece também os motivos pelos quais as análises de textos filosóficos não possibilitam -por si mesmos- a aprendizagem filosófica: eles são potencialmente significativos e os alunos estão com falta de intermediários psicológicos representacionais (=âncoras) que tornem possível a interação significativa do conteúdo lógico intencional com aquilo sabido subjetivamente.

2a.- Esta teoria explica porque os resultados obtidos mostraram um comportamento aleatório: os alunos não podendo assimilar significativamente o material, reaprendem de cor e verbatim, respondem então sem lógica objetiva frente a um teste estruturado significativamente (58). A estratégia memorística é insuficiente frente a uma exame inteligente porque os alunos carecem da disponibilidade pronta de toda a informação sobreaprendida mecanicamente.

Os processos da aprendizagem significativa.

Analisaremos agora como AUSUBEL determina esta questão. Colocaremos nossa atenção nos processos da aquisição dos conceitos (ou "atributos de critério"): AUSUBEL considera que podem ser adquiridos por dois caminhos: pela descoberta (e então chama-se "formação") ou pela recepção (e então chama-se "assimilação").

A formação requer a análise discriminatória dos estímulos, a formulação de hipótese, sua prova, designação categorial, a relação com idéias pertinentes, sua diferenciação e a representação por um símbolo verbal (59). Estes processos são frequentemente empregados na formação de conceitos primários, isto é, daqueles que precisam da experiência empírica concreta (por exemplo, nas crianças). Ao contrário, os conceitos secundários se formam com o auxílio das operações formais e não precisam da experiência concreta para sua elaboração, sendo então desnecessário o uso da descoberta (60).

Na formação de conceitos intervem a linguagem (61). Neste ponto AUSUBEL está mais próximo à posição de VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV do que à de PIAGET. Contudo, não extrai disso todas as consequências pertinentes, como veremos mais adiante.

Na aquisição de conceitos pela assimilação trata-se de um processo inverso: o aprendiz está perante o produto dum processo de formação feito pela cultura. A assimilação requer a relação psicológica do novo com o já sabido mediante o processo de inclusão. Esta pode adotar três formas (62):

- derivativa
- elaborativa
- limitadora ou superordenada.

Este processo de relacionabilidade ou interativo deve com-

plementar-se com os de: diferenciação progressiva e reconciliação integradora (ou síntese).

Vejamos isto. AUSUBEL diferencia três maneiras de dar significado (ou de relacionar conceitos e proposições, dado que estas são também conceitos com uma função sintática proposicional):

A) Uma aprendizagem subordinada: dá-se quando a nova informação inclui-se em idéias mais amplas (que já estavam na estrutura cognitiva). Esta inclusão pode ser:

- Derivativa: o novo material limita-se a servir de apoio a conceitos deriváveis daqueles que já estavam na estrutura cognitiva.
- Correlativa: o novo material é uma ampliação, extensão, elaboração, modificação ou limitação de noções já aprendidas.

Exemplos: a extração dos preceitos civis implicados na democracia (derivação), a explicitação dos conceitos budistas de culpa, de redenção e de reencarnação mediante uma relação com as noções que os alunos têm pela sua formação cristã (correlação).

B) Aprendizagem superordenada: neste caso a nova informação deve incluir os conhecimentos possuídos com anterioridade pelo sujeito. Em geral acontece mais nos conceitos que nas proposições. Adquirem-se pelo raciocínio indutivo ou pela síntese de idéias integrantes. Quando se trabalha com conceitos aparentemente contraditórios (por exemplo, a espiritualidade em alguns sistemas materialistas) deve intervir a reconciliação integradora.

C) Aprendizagem combinatória: quando a nova idéia não tem nenhum antecedente com as idéias pertinentes particulares. Então o conteúdo potencialmente significativo deve atualizar-se median-

te uma relação intencional com antecedentes bem amplos de conteúdos gerais pertinentes, baseada na congruência geral do conjunto cognitivo (63).

E' preciso levar em conta que as noções novas e mais explicativas nas ciências e nas humanidades precisam desta aprendizagem, embora "a elaboração destas ideias produz frequentemente a aprendizagem subordinada (análise e diferenciação progressiva) e não a superordenada (generalização e síntese). Daí que o primeiro processo, o da relacionabilidade, tenderá à inclusão pelo domínio da aprendizagem subordinada. Esta frequência e preponderância é o fundamento teórico (64) tanto do segundo processo (diferenciação progressiva) quanto da necessidade de elaborar conceitos intermediários (ou "organizadores") como estratégia do ensino.

A necessidade da diferenciação progressiva é -sem dúvida- um dos aportes mais importantes para explicar o esquecimento da aprendizagem significativa. Este se produz pela ação da tendência conceptualizante ou generalizante da mente humana (o novo significado se reduz ao mais geral no qual foi subsumido). Isto mostra que "os significados posteriores são construídos sobre os primeiros e mais simples e que absorvem a estes" (65). Por isso os conceitos gerais nos fazem esquecer as diferenças. Então a finalidade do segundo processo é impedir a redução do novo significado.

Deriva-se da teoria do significado a necessidade dos organizadores como estratégia do ensino. E' preciso estabelecer a interação do novo com aquilo já estruturado e para isso se deve recorrer a conceitos que sirvam de pontes para efetivar essa

tarefa.

Quanto ao terceiro processo da reconciliação integradora, AUSUBEL o justifica na coexistência da aprendizagem memorística e significativa. Elas podem estar em dissonância ou em consonância. Apoiase isto no fato de que a aprendizagem gera novas idéias mas também as transforma (re-estrutura, re-organiza, sintetiza, integra). Esta interação é geralmente descuidada pela departamentação dos conhecimentos, pela prática de dividi-los em capítulos e subcapítulos, que favorece o estudo fragmentário. Isto impede tanto a interação diferenciadora das noções já aprendidas quanto favorece o seu esquecimento.

Daí que efetuada a diferenciação progressiva, se requer a explicitação dos laços existentes entre os diferentes conceitos e da terminologia para analisar suas semelhanças e diferenças, superando as inconsistências reais ou aparentes. Esta operação também deve ser feita quando se mostram posições paralelas cuja ordem na apresentação é indiferente. De um modo especial quando as idéias são contraditórias, dado que sua discriminação é evidente. Nos casos nos quais a nova idéia resulte contraditória com as crenças dos alunos, deve-se levar em conta que a dissonância não é afetiva senão intelectual (experiências de AUSUBEL E FITZGERALD), daí que os organizadores devem ser trabalhados com muita atenção.

Psicologicamente, a maior discernibilidade das idéias explica sua maior estabilidade e durabilidade, porque aquela impede a absorção inclusiva em outras idéias mais amplas.

Este estudo dos processos explica as razões pelas quais a metodologia do ensino baseada NO FILOSOFAR não origina a aprendi-

zagem filosófica: toda nova descoberta necessita relacionar-se com a estrutura cognitiva pela via da subsunção, combinação ou superordenação, e então precisa-se trabalhar com os processos de diferenciação de de reconciliação.

AUSUBEL faz referências muito mais vagas (66) que NOT sobre o ensino da filosofia. Contudo sua proposta é bem mais clara: a compreensão da filosofia exigirá de conceitos inclusivos que sirvam para a interação significativa (=que produz o significado psicológico entre aquilo que os alunos já sabem e aquilo que aprenderão).

Conclusão

AUSUBEL oferece uma teoria psicológica educacional relevante para a teoria geral do ensino. Mas, no caso da nossa disciplina, ela parece explicar melhor as razões pelas quais os alunos não aprendem filosofia nem pela apresentação dos conteúdos nem pelo filosofar. Com efeito, a aprendizagem da filosofia move-se preferentemente, segundo o autor, no nível da aprendizagem combinatória; nela o significado psicológico se produz em conformidade com "a congruência geral" da estrutura cognitiva idiossincrática. Mas esta colocação parece insatisfatória para a filosofia por ser suas proposições, às vezes, excludentes ou contraditórias entre si. Daí que a teoria de AUSUBEL tão só fica no plano da concordância (subjetiva e objetiva) das significações sem poder explicar a aprendizagem da discordância, e então a sua obtenção será possível com a condição que os alunos compreendam o problema da

mesma significação do sentido. Vejamos como a psicologia educacional coloca esta questão.

Da aprendizagem das significações à aprendizagem do sentido

A escola psicológica russa, norteadada pela perspectiva aberta por VYGOTSKY e apoiando-se nos resultados da linguística, sustenta ser para os indivíduos a linguagem (ou o sistema de significações) a primeira totalidade. LURIA considera conveniente diferenciar "sentido" e "significação" em função do critério da subjetividade e objetividade.

"por significado entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra.... Assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O 'significado' é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas.... Por 'sentido' entendemos o significado individual da palavra, separado desde sistema objetivo de enlaces: este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados" (67).

Ao invés das teses "biologizantes" de Piaget, a escola russa acredita que se bem seja necessário estabelecer diferenças entre o pensamento e a linguagem contra a interpretação da psicologia behaviorista (68), a linguagem (como sistema das significações) modela o pensamento dos indivíduos ("sentido"). Esta regulação das significações sociais ocorre segundo três momentos:

- a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) um processo interpessoal é transformado num processo

intrapessoal;

- c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (69).

Pois bem, o fundamento de todos estes processos está nas operações com signos que só os homens podem executar (em contraposição ao comportamento animal). O jogo com signos permite que nossa referência aos objetos reais seja abstrata, e por sua vez, que os sentidos e os significados integrem-se em campos semânticos. Daí que a consciência humana (tanto na história social quanto individual) tem tido um início prático e desenvolve-se de maneira semântica e sistêmica.

LURIA concorda com BRUNER e McNEILL no fato de que a linguagem se constrói desde as relações reais que as crianças estabelecem mediante suas ações perante os objetos. Daqui em diante essas relações dão origem à articulação linguística "sujeito-predicado-objeto" (70). Isto pode entender-se não tanto como uma materialização do pensamento quanto como uma realização daquele. De acordo com isto o sentido (ou significado idiossincrático) de toda expressão encontrar-se-á na possível comunicação da orientação das ações que os sujeitos devem estabelecer (71). Neste caso, apesar de o sentido ser um produto do pensamento individual (enquanto representa aquela direção que o sujeito imprime à sua ação) a escola russa deve sustentar que para o mesmo sujeito o sentido será re-interpretado a partir das mediações dos significados socialmente vigentes.

Que problema tem este cânon da interpretação das significa-

ções e do sentido para o ensino e para a aprendizagem da filosofia? No fato de que os sujeitos podem aceitar o sentido dado, modificá-lo, rejeitá-lo, superando os usos e as significações socialmente dados e procurar novos sentidos, e então mesmo tendo "realidade individual", eles poderão, não obstante, transferir aos outros sujeitos os produtos da sua construção pela objetividade neles implícita. A relação entre sentido e significações é mais dialéctica e funcional que bi-unívoca: os homens têm a possibilidade de mudar de horizonte semântico, orientando-se, reestruturando suas significações, suas ações e suas operações em função da crítica às normas, aos usos e valores que regulam o comportamento socialmente aceitável (sem por isso ser considerado como um comportamento "idiótico").

Antes de abordar a questão psicológica do sentido, parece necessário sublinhar as semelhanças desta escola com algumas teses sobre o sentido defendidas pelo pragmatismo de JAMES, DEWEY e MEAD e com algumas considerações do existencialismo em torno à "Sorge". Nestas posições é bem claro derivar o sentido da finalidade que os homens dão às suas ações e a inter-relação entre estas e a realidade ou mundo instrumental. Esta aclaração parecer-nos importante porque possibilita estabelecer a diferença entre o pragmatismo como posição filosófica e o operacionalismo empregado como método da análise. Mas voltemos ao tema central.

A construção psicológica do sentido

Neste ponto nos parecem relevantes as idéias de Hans AEBLI para estabelecer as características da aprendizagem escolar. Desde seu primeiro livro ("Didática psicológica") até a última ("Prática do ensino") (72), este autor trabalhou com a psicologia fornecendo os subsídios para a elaboração de uma didática operatória. AEBLI rejeita o formalismo matematizante da psicologia genética de Piaget e encontra nas análises da Gestalt, de CHOMSKY, de FILLMORE, etc., os alicerces de uma teoria didática operatória, isto é, estabelecendo que o pensamento é a ordem do comportamento. As teses centrais são as seguintes (73):

1. O fazer estabelece relações entre os participantes de uma ação comum.
2. O fazer produz aqueles requisitos necessários para seu próprio prosseguimento.
3. Isto possibilita a integração de novos atores e também de novas ações.
4. As ações contêm processos. Neles podem-se diferenciar dois momentos:
 - 4.1. Seu conhecimento (ações-percepções-representação): se obtém pela análise da ação mesma.
 - 4.2. Suas regras: colocam-se conforme o dito no ponto 1.
5. As relações estabelecidas são geralmente complexas, daí que sua classificação seja difícil. Não obstante, elas podem-se apresentar ordenadas e estruturadas hierarquicamente, o que vai permitir sua descrição. Sua formalização é possível mediante o emprego das funções proposicionais (com argumentos e função).

Os conceitos são estruturas de ações abstratas, estritamente falando trata-se de operações enquanto são consideradas como ações interiorizadas. As ações representam aquela fração inten-

cional do comportamento humano. Então o significado ou a significação de todo conceito vem dado por aquela finalidade insita na ação intencional: ter sentido resulta da ordenação de uma ação no interior dum sistema de relações estabelecidas, constituído por um fazer que tem para os atores uma ordem compreensível, na medida em que eles a constituem.

Quais são as relações com a didática? Para AEBLI "somente uma teoria (de ensino) má se opõe a uma prática boa e somente uma prática estreita e unilateral entra em contradição com uma teoria bem fundamentada" (74). Mas o ensino suscita questões teóricas que ainda não foram resolvidas porque elas são sistematicamente negligenciadas. Ao contrário, segundo Aebli, quem se preocupa com a função psicológica da didática é forçado a se lembrar da natureza psíquica do pensamento, entendido como uma ordem do comportamento. Daí que a didática deve apresentar sua tarefa mediante a reconstrução de um fazer sobre o qual poder-se-ão construir as operações. Desta maneira os conceitos são percebidos como redes de significados. AEBLI exemplifica isto de várias formas. Uma delas se refere a uma das causas da Guerra dos Camponeses, ocorrida na Suíça em 1653: a deteriorização dos preços provocada pelo reerguimento da produção agrícola na Alemanha, após da Guerra dos Trinta Anos. (75). Com independência do uso no ensino da história, isto quer dizer que a compreensão de uma rede de significações sempre supõe uma orientação, uma intencionalidade, a participação em um-ponto-de-vista, isto é, de um sentido. No caso do ensino da filosofia, isto possibilita percorrer a realidade como uma realidade construída e sustentada pelas diferentes orienta-

ções intencionais do comportamento dos atores e sua representação em pontos-de-vista explicativos. A compreensão de uma articulação dos significados conforme uma determinada orientação coloca o problema do sentido como a possibilidade de diferir que os homens têm para articular (sintática e semanticamente) de modos distintos e diferentes porque toda rede significativa vem sustentada por um projeto humano (com conteúdo individual ou coletivo, e de forma particular ou universal).

Enquanto que para a escola psicológica russa o significado garante a objetividade da atividade semântica do indivíduo ("o sentido") referindo-se à realidade, para AEBLI se coloca aqui um problema filosófico: a objetividade das totalidades ou redes de significados são reais ou, ao contrário, produto do pensamento? Psicologicamente -é a resposta- pode-se afirmar que o sentido origina-se na direção que os sujeitos vão atuando, representando e operando.

Para nós, a ambigüidade da objetividade das significações vem dada no fato de que toda estrutura pode ser percorrida a partir de pontos-de-vista diferentes baseados no compromisso dos atores com o fazer. Daí que a filosofia pode ser considerada como a reflexão procurando coordenar conhecimentos e valores. Diferentemente de PIAGET, a totalidade não é suscetível de formalização matemática e diferentemente da escola russa aquela não tem sentido único. De acordo com AEBLI, a abstração reflexionante pode formalizar-se sintaticamente, e então levar em conta os sentidos diferentes.

A importância da teoria de AEBLI consiste na complementação

das idéias e propostas de NOT e AUSUBEL em torno a interação entre as significações e o sentido. Na aprendizagem da filosofia os significados vêm ligados a determinadas posições. Na sua compreensão é preciso reconhecer esse pano de fundo no qual articula-se a rede de significações onde movem-se os sujeitos. Mas também o didata deve desenvolver a questão da mesma orientação de qualquer estruturação possível. É por isso que nos parece conveniente a adoção da coordenação de conhecimentos e valores como a definição da aprendizagem da filosofia: na aula os alunos devem deslocar sua orientação, não só ingênua como também escolar, para exercitar a sua criticidade com cujo auxílio eles podem coordenar de um modo razoável os conhecimentos aceitados com aqueles valores com os quais eles desejarem construir a sua vida pessoal e a social, adotados objetivamente ao incluir todos os pontos-de-vista possíveis.

Vamos ver agora como se pode operacionalizar esta tarefa mediante a determinação daqueles processos constituintes da aprendizagem filosófica. Este campo já não pertence nem à psicologia nem à filosofia pois representa o espaço específico da didática especial da filosofia.

CAPITULO V

OS PROCESSOS DA APRENDIZAGEM FILOSOFICA

Introdução

Se é certo que os alunos não aprendem filosofia nem pela apresentação de conteúdos, nem por filosofar e nem pelo emprego de técnicas, é possível interpretar que, desde o ponto de vista de sua aprendizagem, a filosofia não é um saber escolar como qualquer outro. Isto permite-nos supor, legitimamente que sua gênese e desenvolvimento exigem processos específicos. Sem pretender dirimir a questão geral acerca de existência de estratégias gerais de pensamento válidas para qualquer atividade mental ou se os conteúdos exigem processos específicos de acordo com a sua natureza, podemos partir da hipótese didática pela qual sustentamos a especificidade do procedimento filosófico diante da insuficiência dos processos enumerados pela psicologia cognitiva para a filosofia. Por outra parte, se retomamos nosso enfoque operacional sobre a didática (que esclarecemos no capítulo VI, dedicado à TEORIA DIDÁTICA quando afirmamos que as didáticas especiais são teorias que pretendem operacionalizar os processos psicológicos que constituem um saber (AEBLI), parece legítimo

pensar que seja a didática da filosofia a disciplina encarregada de determinar os processos que constituem o filosofar.

Ao centralizar a aprendizagem da filosofia na compreensão do sentido e, em aceitar a explicação psicológica que situa esta aprendizagem no momento em que o sujeito constrói ou reconstrói a orientação que têm suas ações no mundo, estamos afirmando que a investigação -pelos processos que reconstroem o sentido- pertence à didática especial da filosofia, à diferença da investigação pelos atos próprios que dão sentido e que pertence à própria filosofia.

Pode uma investigação desenvolver-se independente de outra?

Os resultados que vamos expor partem da seguinte afirmação: qualquer professor de filosofia tem, por ter uma filosofia, uma teoria do sentido e do modo como este se constitui. O problema consiste em estabelecer como se pode produzir uma inter-estruturação pela qual as significações objetivas resultem subjetivamente significativas para a compreensão do sentido que as está articulando. Daí que o problema central do ensino da filosofia não esteja na pré-eminência do processo ou do produto, do filosofar ou do conteúdo filosófico, senão no modo como ambos possam despertar a atividade filosófica entendida como compreensão, recompreensão ou construção do sentido.

Esta atividade tem que ser despertada e desenvolvida, seja qual for a posição que o professor -ou sua filosofia- tenha acerca do sentido. A mesma natureza cognitiva da atividade filosófica obriga a qualquer professor honesto a respeitar o pensa-

mento crítico dos alunos, a não doutriná-los em nome de uma posição filosófica que, mesmo que o professor possa julgar como válida, seus alunos ainda não estão em condições de justificar (embora sempre o estejam para repeti-la). Desde o ponto de vista didático o fundamento disto parece consistir em que a inculcação ideológica não está tanto no conteúdo que se oferece quanto na forma da imposição (76). Foi isto que descobrimos quando questionamos o tema da natureza educativa da filosofia (Cap. III).

Assim, para realizar esta tarefa será necessário estabelecer que a filosofia, além de ter diversas formas objetivas e lógicas de sistematização, possui -quanto ao filosofar- uma estrutura psicológica constituída por processos também psicológicos. Isto nos permitirá sustentar que a didática especial da filosofia não necessita postular uma determinada filosofia como a única possível, nem constituir-se em uma meta-filosofia, capaz de sintetizar todas as filosofias possíveis nem tampouco elaborar uma forma sintática válida para qualquer discurso filosófico. Vejamos estes dois aspectos com algum detalhe.

A natureza psicológica do filosofar

A perspectiva didática considera possível distinguir entre aquilo que os filósofos disseram e o modo como o disseram. Isto significa que, para a análise filosófica, o que importa é "o pensado", e para o didata, o que lhe interessa é trabalhar com a modalidade da atividade do pensamento. Se, por um lado, os filó-

sofos guardam profundas divergências no plano objetivo, por outro, parecem guardar uma certa conformidade quanto ao modo de proceder. Este modo não está vinculado ao sujeito transcendental ou epistêmico, mas com o sujeito psicológico (que sendo sempre singular e concreto, seu comportamento pode generalizar-se como objeto da psicologia do conhecimento e da didática). Platão, Aristóteles, Descartes, Hume, Kant, Hegel, Marx, etc. coincidiram na estratégia mental com que abordaram os problemas (que cada um deles, por sua vez, os caracterizou como filosóficos). Para o didata isto quer dizer que todos os filósofos (inclusive os que têm negado a filosofia) empregaram o filosofar como um conjunto de processos mentais específicos, de natureza psicológica, pelos quais se pode falar de uma constituição ou estruturação da filosofia como uma operatória específica e de vigência real dentro da cultura humana.

Neste ponto é importante efetuar um esclarecimento. Estes processos mentais não podem ser considerados como metodológicos para a filosofia porque todo método, em filosofia, depende do sistema adotado. Neste ponto é necessário estabelecer uma distinção importante: quando se analisa um determinado discurso filosófico, pode-se aplicar a ele estritas regras de avaliação: coerência na argumentação, pertinência de suas partes, desenvolvimento sistemático, etc. Pelo contrário, no plano didático o que interessa é procurar como se gera e se desenvolve o filosófico numa pessoa, quais são os processos que produz, que operações executa. Assim o enfoque didático é de natureza psicológica, infrafilosófica, enquanto indaga como é possível que os seres humanos desen-

volvam uma atividade filosófica.

Esta proposição didática não significa adotar uma posição psicologista nem anti-logicista: o processo de ensinar e de aprender não se pode reduzir a uma tarefa unicamente lógica e, como tal, o logicismo é irrelevante nesta questão; mas tampouco o falar de processos mentais nega a existência de processos lógicos objetivos. Vimos que a psicologia educativa de base cognitiva não requer tal presuposição. PIAGET (77) tratou de resolver esta questão da interação do lógico com o psicológico mediante a teoria do paralelismo entre a causalidade própria dos fenômenos psíquicos e a implicação própria dos conteúdos lógicos. Outros autores como FODOR e CHOMSKI (78) preferiram sustentar um inatismo. Como é fácil de perceber, as operações didáticas podem ser trabalhadas com a distinção entre o lógico e o psicológico sem cair em nenhum reducionismo.

Passemos, agora, ao nosso segundo ponto.

A natureza específica da filosofia

O processo cognitivo da filosofia parece ter características específicas quando o diferenciamos do conhecimento "vulgar" e do "científico".

- a) A filosofia compartilha com o conhecimento científico a racionalidade sistemática que não oferece o conhecimento vulgar. Ciência e filosofia pretendem oferecer razões concatenadas logicamente. Este último ponto é inclusive válido para as correntes críticas da filosofia que, mesmo recusando constituir-se em sistemas, devem empregar cri-

térios sistematizáveis para abordar e realizar sua tarefa.

- b) A racionalidade sistemática da filosofia difere, não obstante, da do conhecimento matemático em razão de que aquela não se obriga a construir-se mediante o método axiomático. Na filosofia não podemos confundir a sistematicidade com a dedutibilidade. Os processos inferenciais empregados pela filosofia são -aos olhos do lógico- excessivamente flexíveis.
- c) A filosofia se distingue do conhecimento científico experimental enquanto não pretende convalidar suas afirmações por um retorno à experiência fragmentada. Parece ser que a razão mais apropriada para fundar esta característica se baseia no caráter interpretativo da filosofia: ela pretende determinar o sentido do que é a realidade, a experiência, o saber, etc. que normatiza fatos que intervêm em sua caracterização.

Por tratar-se de uma coordenação mental, sua aprendizagem se move no campo cognitivo (não é nem psicomotriz nem unicamente afetiva ou emocional) e pretende abranger o maior número possível das operações e de suas implicações.

Esclarecidos os motivos que nos levam a falar de processos psicológicos específicos que constituem o filosofar, falta passar agora à sua determinação.

Os processos psicológicos do filosofar

Estimamos que estes processos são:

- 1.- O questionar originário,
- 2.- O responder provisório,
- 3.- O argumentar auto-justificativo,
- 4.- A sistematização.

Analisemos cada um deles.

1.- O perguntar originário

A coordenação filosófica se inicia de um modo específico do questionar. Vários autores pensam que todo conhecimento humano se origina em uma desarticulação entre o já conhecido e a presença de um fenômeno que não se encaixa dentro das explicações habituais ou paradigmáticas. Este desequilíbrio provoca na maioria dos sujeitos e das situações uma busca de novas explicações. Embora, está claro, o sujeito possa negar a existência do problema e manter-se firme em suas crenças originais.

As perguntas da ciência estão mais reguladas pela metodologia que emprega. Geralmente, se formulam em linguagens unívocas e em contextos precisos, descrevendo os fatores ou variáveis que intervêm. Isto orienta a resposta que implica observações, medições e repetições. Além de contar com suposições gerais (como a causalidade, regularidade, não contradição), cada ciência conta com hipóteses especiais derivadas da construção de seu campo objetivo.

Em troca, as perguntas da atividade filosófica, mesmo que nasçam de um determinado contexto de normas (do conhecimento vulgar, científico ou de outra natureza), caracterizam-se por ter uma independência progressiva com respeito a este. Esta flexibilidade não parece provir da natureza do objeto (que resulta sumamente discutível no campo da filosofia) quanto da própria natureza da atividade interrogativa: procura uma nova coordenação destinada a legitimar-se a si mesma.

A coordenação que aqui está em jogo difere, pois, da que leva implícita a pergunta científica: nela não estão comprometidas as crenças ou os valores íntimos do investigador. Por outra parte, o homem de senso comum pode deixar a pergunta sem responder. O perguntar se converte em filosófico quando a desarticulação inicial das significações indaga por um sentido.

A história da filosofia indica a impossibilidade de determinar um mesmo problema cuja repetição ritual nos colocaria no caminho da filosofia. O que de fato indica é que a problemática se mantém aberta e que se legitima a si mesma. Dado que esta caracterização tem suas conotações existenciais, nos parece oportuno citar o depoimento de dois filósofos pertencentes ao neopositivismo lógico. Pensamos que o rigor desta posição filosófica, ao reconhecer a existência deste processo, garante sua vigência.

O primeiro deles pertence a Friedrich WAISMANN (79) e diz assim:

"A pergunta é o primeiro passo a cegas da mente em suas jornadas que conduzem a novos horizontes; em nenhuma outra parte se revela mais surpreendente o gênio do filósofo como no novo tipo de interrogantes que traz ao mundo: o que distingue e o situa é a paixão por interrogar; o fato de que suas perguntas não sejam às vezes muito claras não tem tanta importância como se costuma lhe dar: não há nada como um pensamento claro para impedir a outro a fazer descobertas. Está muito bem falar de clareza mas quando se converte em uma obsessão, propende a inibir o pensamento vivo em botão. Receio que esta seja uma das consequências deploráveis do positivismo lógico, não previsto por seus fundadores porém demasiado visível em alguns de seus seguidores... (Eu sempre suspeitei que a clareza é o último refúgio dos que nada têm que dizer)".

Neste texto, a intenção do autor é clara por destacar a modalidade específica da pergunta filosófica que, como já se sabe, para os neopositivistas não teria como objeto um problema

filosófico.

A segunda citação corresponde a Gilbert RYLE (80) e marca o caráter de auto-legitimação que busca a pergunta filosófica, por ser, exatamente, uma coordenação de operações:

"Talvez o filósofo possa começar por perguntar-se acerca das categorias que constituem a estrutura de uma só teoria ou disciplina, mas não se pode deter aí: tem que tratar de coordenar as categorias de todas as teorias e disciplinas. O problema do lugar do homem na natureza é, aproximadamente, o problema de coordenar os problemas que regem as investigações de laboratório com os problemas que regem as investigações levadas a cabo nas bibliotecas e, essa coordenação não se realiza na biblioteca nem nos laboratórios, senão na cabeça do filósofo".

Desde o ponto de vista psicológico, a pergunta filosófica supõe, como vimos quanto estudamos a contribuição de AEBLI, a liberdade, isto é, a possibilidade de mudar o sentido da orientação das ações por parte do sujeito. Na medida em que se põe em questão uma coordenação relativamente muito estável de operações e de valores, parece que se exige um alto grau de liberdade.

2.- O responder provisório

O segundo processo em que se constitui o filosofar é, obviamente, o responder. Para distingui-lo de outras respostas posteriores, vamos a denominá-lo "responder provisório".

A resposta, por mais flexível que tenha sido a pergunta, parece guardar alguma afinidade com o contexto das limitações e das possibilidades do sujeito. A expansão do mundo da experiência pessoal requer descentralizações sucessivas dos pontos de vista

pessoais e subjetivos. Isto somente será alcançado pela intervenção dos cânones iniciais de validade.

A resposta, para ser filosófica, deve caracterizar-se por sua provisionalidade porque, do contrário, assume riscos de dogma rígido e inflexível. É bom levar em conta, até onde influi neste processo, o contexto social em que vivem os sujeitos, dado que as normas que regem nossos solilóquios são, geralmente, interiorizações das normas que regulam nossos diálogos.

Por outra parte, o caráter de provisionalidade está dado pela presença dos demais ante os quais nos veremos obrigados a apresentarmos as razões de nossa posição. A urgência de dar resposta depende do modo como os sujeitos interpretam as relações entre seus pensamentos e suas ações. Dado que a resposta pretende reorientar nossa centralização da realidade, dependerá do valor que cada um lhe designe a esta coordenação geral.

3.- O argumentar auto-justificativo

Entre a resposta provisória e a definitiva (que supõe a reconstrução temática e sistemática da totalidade) se interpõe um terceiro processo. Este pretende justificar a resposta provisória para torná-la mais objetiva, descentrando-a das expectativas meramente subjetivas. Desta maneira, volta-se sobre o caminho percorrido para encontrar os critérios empregados em justificar, argumentando, a legitimidade da resposta.

Talvez seja este o processo mais complexo da atividade filosófica porque depende não só da formação intelectual e moral do sujeito como da natureza da resposta dada.

A história da filosofia nos fornece alguns exemplos que poderíamos denominar como arquetípicos específicos: Sócrates construiu a maiêutica como método interrogativo destinado a extrair o conhecimento inato das idéias; Platão, a dialética, como um processo ascensional da análise das idéias contrárias que se resolvesse em sínteses sucessivas. Este caminho foi percorrido por filósofos como Nicolás de Cusa, Hegel, Marx, etc., que lhe deram, por sua vez, formulações diferentes. Em troca, Aristóteles elaborou a lógica formal como um método de dedução inclusiva de verdades: neste aspecto, foi seguido por uma grande parte da tradição escolástica e o neoescolástica. Descartes rejeitou este tipo de argumentação e elaborou um método dedutivo baseado na análise das idéias conscientes do sujeito que, com diferentes matizes, percorreu todo o racionalismo moderno. Por outro lado, o empirismo inglês partiu da análise das sensações do sujeito. Kant elaborou o inédito método da análise transcendental, Husserl o fenomenológico, os existencialistas a fenomenologia existencial e os analistas a análise da linguagem. Esta enumeração, que não pretende ser completa, mostra a complexidade que encerra o processo da argumentação pela qual a atividade filosófica tenta justificar os cânones de validade empregados para passar da resposta provisória à resposta definitiva.

A argumentação tende, em filosofia, a obter uma certa autonomia. Podemos apreciar que filósofos pertencentes a uma mesma

escola podem empregar uma mesma linha argumental, chegando, não obstante, a conclusões diferentes. O desenvolvimento deste processo parece estar intimamente vinculado com os graus de dialogicidade porque isto permite uma maior descentração dos riscos puramente subjetivos da resposta.

4.- A sistematização

As descentralizações sucessivas que se obtêm pelo diálogo crítico ou pela argumentação culminam no quarto processo destinado a expandir a coordenação à totalidade sistematizada e explicitada. Por ela, o sujeito individual se converte num sujeito epistêmico porque está determinado pela totalidade. Sabemos que esta totalidade adota numa filosofia múltiplas formas. Pode estar expressamente desenvolvida (como em Aristóteles, Hegel, ou Engels), formalizada (como em Spinoza, Malebranche ou no primeiro Wittgenstein), simplesmente enunciada (Descartes), inconclusa (Heidegger), re-aberta (Sartre), ou expressamente negada (Kierkegaard). Quer dizer que o processo de sistematização não deve confundir-se com o de sistema. A sistematização é o produto da coordenação geral de operações o de valores que se transformou e tende a auto-regular-se.

Pelo já exposto, o desenvolvimento destes processos não procede de uma sequência linear, temporal ou acumulativa. Trata-se melhor de um ciclo de recorrência espiraladas que requer que as operações ganhem em flexibilidade e em reversibilidade.

Para terminar o capítulo, falta perguntar-nos como se convalidam estes processos do filosofar. Como resposta, podemos encontrar dois caminhos. Dada por suposta a legitimidade de considerar a atividade filosófica como uma atividade psicológica destinada a re-orientar o sujeito individual ante a totalidade, podemos dizer que esta coordenação está constituída por processos gerados pelo sujeito psicológico. Para determinar tais processos, pode-se seleccionar um conjunto representativo de filósofos e analisar as formas como operaram com estes processos. A realização desta tarefa escapa simplesmente aos limites razoáveis do presente trabalho. Pensamos que as alusões efetuadas durante a nossa exposição mostram a factibilidade desta tarefa.

Uma segunda maneira de convalidação consiste em tomar um grupo representativo de professores de filosofia, propor-lhes explicitamente a questão dos processos e avaliar as correlações que existam entre todas as respostas. Este último método, que já empregamos em algumas ocasiões, indica um alto grau de acordo, ainda que possa existir diferenças terminológicas.

Por tudo isto, pensamos que enquanto não se esgota o tema da validade dos processos, estes apresentam-se com uma alta dose de racionalidade e de operatividade que justificam a sua adoção como hipóteses didáticas.

CAPITULO VI

O METODO DIDATICO

Tanto no capitulo I como no II temos efetuado uma critica dos enfoques unicamente metodológicos do ensino da filosofia. Isto nos serviu para colocar a questão da primazia da aprendizagem filosófica (cap. III) que desenvolvemos em primeiro lugar, em busca de uma determinação da aprendizagem escolar (cap. IV) e logo, como uma caracterização processual da aprendizagem de nossa disciplina (cap. V). Agora falta investigar qual será o melhor método didático que favoreça a aprendizagem filosófica. Conforme o que foi fundamentado, será possível postular um único método para o ensino da filosofia? Esta questão deve ser respondida tanto no plano prático quanto no teórico.

1. O enfoque operacional

Como o plano prático dentro da didática é o plano operacional, devemos perguntar-nos se é possível metodizar as operações que constituem tal aprendizagem. Se a aprendizagem da filosofia consiste em uma compreensão, re-compreensão ou construção do

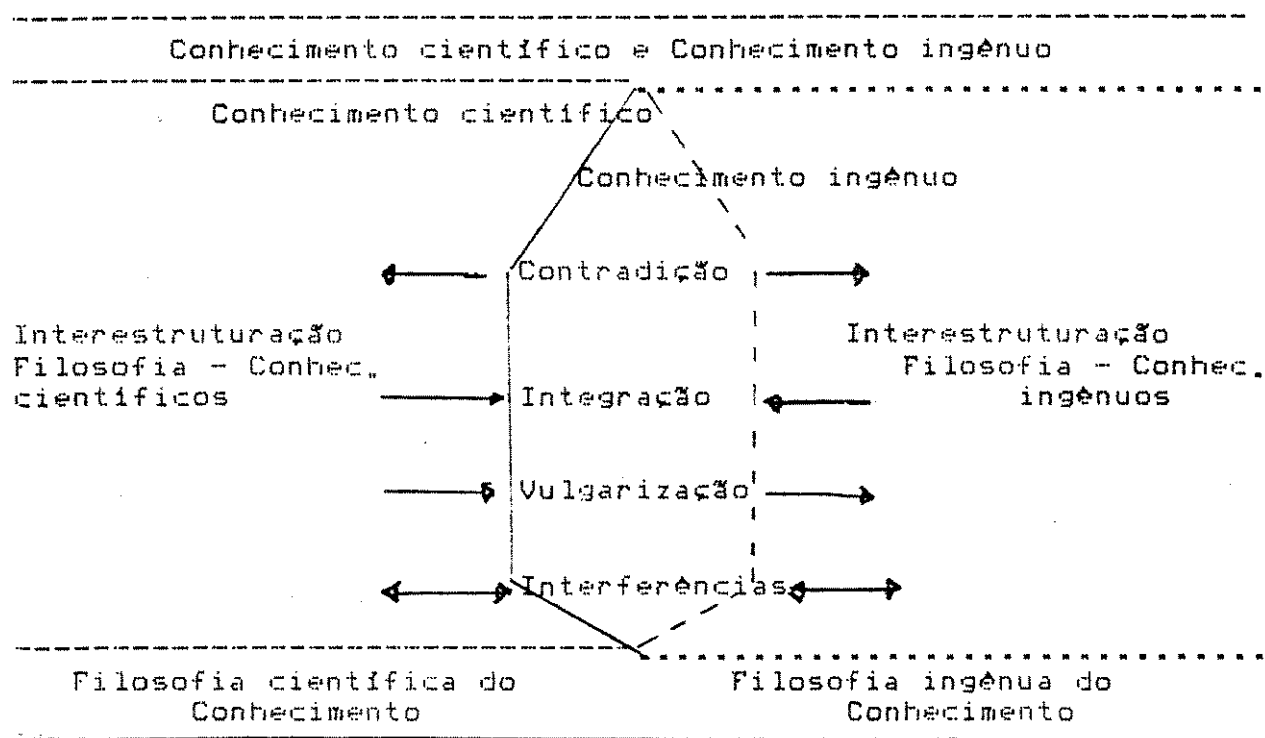
sentido, não parece que isto se alcance de um modo gradual senão através de um "insight" ou de uma re-estruturação súbita. Tal nos parece que é o limite de toda proposta gradualista na apresentação de conteúdos, tais como diálogo socrático, o método escolástico, a exposição de conteúdos, o ensino programado, etc. Porém também marca o limite das propostas dos partidários da psicologia cognitiva. Mas existe também outro limite e é o que provém da incidência dos valores em nossa disciplina (lembre-se a opinião de AUSUBEL e FITZGERALD). Sabemos que os valores não somente são anteriores à reflexão senão à nossa percepção do mundo inclusive, embora seja lícito pensar que uma tematização explícita das diferentes maneiras de dar sentido ao mundo, possam pôr em "crise" nossa escala de valores aprendida por processos de socialização. Neste ponto, pensamos como THOMAS S. PROPKIEWITZ:

"O problema da socialização funda-se em como tem lugar a produção social do significado. Em lugar de uma socialização incompleta, o que há são várias probabilidades de socialização, já que as intenções e as filosofias implícitas de nosso discurso estão mediatizadas por nosso contexto institucional. Os indivíduos, em sua participação no mundo, reagem continuamente às estruturas da linguagem e da prática, adotando uma postura diante dos assuntos sociais que pode glorificar as instituições existentes, ou procurar estruturas alternativas ou de oposição" (81).

E' exatamente sobre essa possibilidade que se apoiam a necessidade e a legitimidade da aprendizagem da filosofia. Mas, no momento, pensamos que as contribuições da psicologia social, ainda que trabalhem sobre a incidência da afetividade no conhecimento do mundo, não se dão conta da especificidade do processo de ensinar e de aprender (86).

Voltando ao tema, vimos que NOT propõe como esquema da a-

prendizagem da filosofia, uma interestruturação dos conhecimentos ingênuos com os conhecimentos científicos que abririam passo a um deslocamento da filosofia ingênua rumo a uma filosofia científica. NOT (83) projeta assim a sua proposta:



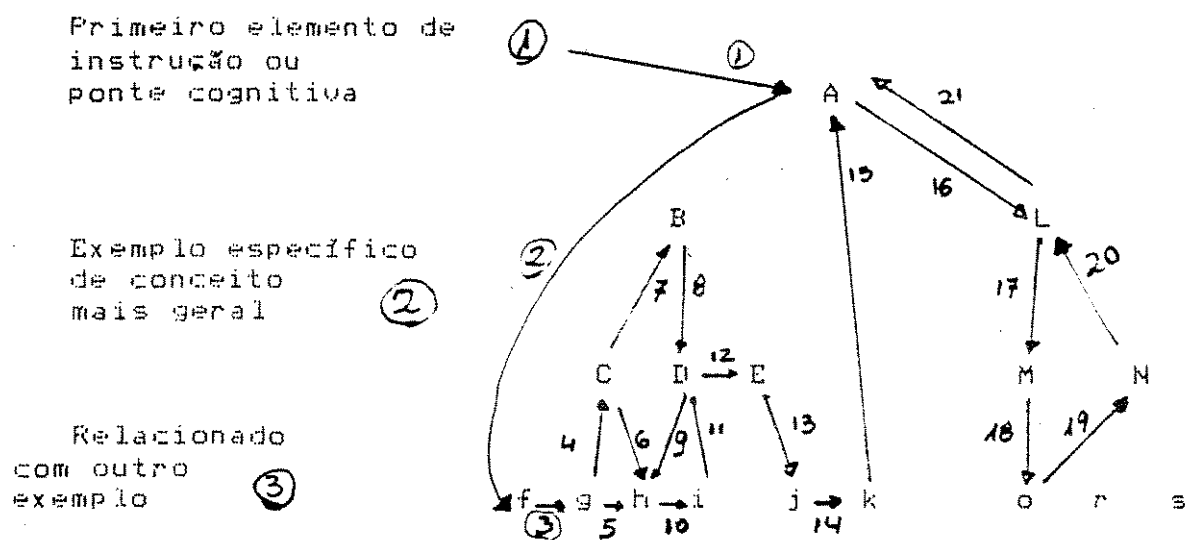
A suposição de NOT é que os mesmos sistemas que operam no conhecimento ingênuo, também o fazem -com níveis de complexidade crescente- no conhecimento científico, isto é, no materialismo, no espiritualismo, no idealismo, no pragmatismo ou no racionalismo assim como nas atitudes fundamentais de crença como o cepticismo ou agnosticismo.

Como assinalamos anteriormente, parece-nos que a proposta de NOT, sumamente interessante, deixa de lado (ou melhor dito, pré-julga) o desenvolvimento daquelas posições filosóficas não ligadas ao conhecimento científico. Daí que nós preferiremos falar,

em lugar da cientificidade, de objetividade (Cap. VIII)

Por outra parte, também não parece satisfatória a posição dos partidários dos inclusores de AUSUBEL, como NOVACK E SENESH. Compartilhamos com estes autores as críticas aos esquemas gradu-
listas. Porém não estamos convencidos de que a organização semân-
tica tenha uma aplicação unívoca no ensino da filosofia.

NOVACK formaliza (84) a teoria ausubeliana da hierarquia
conceitual (letras) que mostra as sequências de instrução (núme-
ros) para a obtenção de uma diferenciação progressiva dos concei-
tos de ordem superior e de uma reconciliação integradora de
conceitos:



Consideramos que não é fácil levar este modelo à filosofia porque, como o próprio AUSUBEL reconhece, ela se move mais no plano da discordância conceitual.

Não obstante, a psicologia cognitiva elaborou os mapas cog-
nitivos ou semânticos que parecem reconstruir o sentido das

operações que o constituem. A vantagem desta ferramenta é que deixa de lado a ordem lógica dedutiva, para trabalhar com uma lógica que inclui uma determinada tarefa. Deste modo o propõem AEBLI, AUSUBEL, SENESH e LINDSAY e NORMAN (85).

AUSUBEL tem trabalhado com esta metodologia na compreensão das normas éticas budistas com as cristãs, oferecendo um bom esquema para a proposição das questões sobre o sentido.

Neste aspecto, temos realizado experiências que mostram que, quando os alunos compreendem uma posição filosófica "gua" filosófica, isto lhes serve para compreender as outras. Essas experiências consistiram em um programa sobre quatro correntes contemporâneas da filosofia (o existencialismo, o marxismo, o personalismo e o neopositivismo), vertebrado em quatro eixos (noção de homem, de filosofia, de liberdade e valores, e de conhecimento). Não obstante, é necessário reconhecer que se tratava de um grupo de alunos do 2º grau que já haviam tido outro curso de filosofia (antiga e moderna). O que mais chamou a atenção é que cada um dos cursos tendia a assumir (como tendência) posições filosóficas diferentes. As técnicas adotadas foram: a) a compreensão de textos, b) a exposição, c) o trabalho individual, e d) o trabalho grupal, trabalhando com objetivos amplos e avaliações abertas, analisadas semanticamente (86). Entretanto, a reiteração desse modelo, em outros colégios com menos formação filosófica, não deu tal resultado: os alunos privilegiaram também a memorização ou o facilismo temático.

A utilização de um modelo experimental de ensino tem múltiplos problemas que o tornam difícil de ser aplicado (87). Por outra parte, os modelos da investigação participativa não são alheios às múltiplas observações críticas sobre sua objetividade. De qualquer modo, o que nos parece relevante é que se deve fazer todo o possível para que, como o assinalou AEBLI, seja viável a reconstrução do sentido a partir de alguma situação que o favoreça (88). Mas a impossibilidade de encontrar um único método adequado nos parece que provém sobretudo de razões teóricas.

2) O enfoque teórico

Em consequência, as técnicas que perseguem fins semelhantes podem-se escolhidar por vários critérios. Um deles é a da efetividade, talvez o que mais predomine em nossas sociedades contemporâneas. As técnicas didáticas, muitas vezes, têm-se originado de outras disciplinas científicas ou melhor em estudos de investigação ou de laboratório. Sua aplicação requer a mediação de um critério de seleção, pelo qual se julga adequada sua articulação dentro de um todo mais amplo. As técnicas podem ser consideradas como táticas que tomam uma orientação unitária em função de uma estratégia fixada pelo método (89).

Tomemos como exemplo a dinâmica grupal que é uma técnica que tende a aumentar a interação dos integrantes de um grupo. Um professor "piagetiano" pode empregá-la para flexibilizar os distintos pontos de vista que oferece a tarefa, assim como para

alcançar alguma coordenação de operações; um professor que siga a tecnologia de R. GAGNE (90) a utilizará para cumprir um determinado objetivo, com independência da atividade específica; e, finalmente, um professor "não diretivo" (91) pode adotá-la como método permanente para produzir em seus alunos a responsabilidade de sua autoeducação. Em cada um destas três aplicações, o sentido de técnica é diferente porque varia a estratégia ou o "para quê" educacional: no primeiro caso, a interação é insita à tarefa, no segundo ela otimiza o alcance do objetivo, e no terceiro, a interação é considerada como o mesmo campo da educação.

Isto que se exemplificou com a dinâmica grupal, se poderia realizar com qualquer outra técnica, seja o estudo dirigido, a avaliação, os objetivos, etc.

Vamos denominar o critério de seleção das técnicas com o nome de "método didático". Este tem como missão estabelecer a estratégia do ensino e da aprendizagem e, neste terreno, articula as diferentes técnicas selecionadas. Mesmo sendo certo que cada técnica busca um determinado efeito, este pode ser interpretado de distintas maneiras, segundo o fim geral ou o sentido proposto que se operacionaliza com o método didático.

O caráter instrumental das técnicas -cujo grau de desenvolvimento resulta sumamente variado- permite uma articulação diferente segundo a estratégia adotada. Esta articulação pode assumir três formas principais: a coordenação, a subordinação, e a subsunção.

Existe uma coordenação quando o método didático estabelece

várias técnicas aplicáveis sucessiva ou alternadamente. Praticamente, todos os instrumentos estão no mesmo nível. Sua fundamentação pode ser variada, embora se espera que todas elas colaborem para a consecução da finalidade educativa.

Pelo contrário, a subordinação supõe que algumas técnicas sejam consideradas idôneas para desenvolver os pré-requisitos das outras. Podemos citar como exemplo o uso das técnicas de estudo dirigido para obter uma melhor compreensão de um texto filosófico, onde a primeira está a serviço da segunda.

Finalmente, a subsunção se dá quando uma determinada técnica se converte no mesmo método didático. Isto acontece, por exemplo, com a dinâmica grupal na "Pedagogia Institucional" de LOBROT, com a "Instrução Programada" de SKINNER, etc.

Desta maneira, o método didático se converte no critério selecionador das técnicas. Se, como dissemos anteriormente, o método didático aponta para a obtenção da aprendizagem filosófica entendida como uma coordenação de operações e de valores, ele deve originar e desenvolver os processos do filosofar com a finalidade de alcançar uma estruturação filosófica.

Não obstante, por razões práticas, esta primazia do método termina sendo ambígua. Desde nossa perspectiva foi L.N.LANDA quem expôs claramente esta questão. Este autor parte do fato de que existem princípios gerais da educação. Isto quer dizer que todo processo educativo se caracteriza por levar em conta um conjunto de fatores ou de variáveis. Entretanto, estes últimos não determinam por si nem o conteúdo concreto nem a metodologia que se

deve aplicar no esquema de um determinado plano do ensino.

Para LANDA todo método ou modo de ensinar pode ser expressado em forma de um conjunto de características inerentes. Suponhamos que as características ou propriedades do ensino fossem três: "a", "b" e "c". Dado que cada uma delas pode assumir dois valores (posição e negação: a e -a), poderiam se construir a priori, os seguintes modelos possíveis de ensino:

- | | | | |
|---------------|---------------|---------------|----------------|
| 1) a, b, c. | 2) a, -b, c. | 3) a, b, -c. | 4) -a, b, c. |
| 5) a, -b, -c. | 6) -a, -b, c. | 7) -a, b, -c. | 8) -a, -b, -c. |

Todo método ou modelo está representado por uma, duas ou três variáveis (salvo o oitavo caso, que é a negação de todas). Apesar disto, assinala LANDA, nem todas as propriedades possíveis estão localizadas no mesmo plano porque existem propriedades de propriedades. A presença destas, que podem ser agrupadas como de primeiro grau, segundo, terceiro, etc., leva LANDA a estabelecer uma importante distinção: pode haver modelos ou métodos que difiram nestas propriedades de propriedades, embora coincidam nas fundamentais e, neste caso, se assemelham. Nosso autor exemplifica sua posição da seguinte maneira:

"Portanto, poderia dizer-se (ou, mais exatamente considerar-se) que atributos tais como, por exemplo, se se ensinam coisas já preparadas ou se induz os alunos a 'descobri-las autonomamente', se se presta atenção a que os educandos elaborem métodos de trabalho manual ou se estes processos se operam de maneira espontânea etc. concernem aos modelos de primeiro grau. Se se dá instrução mediante professores ou aparelhos especiais sobre a base ou não da adaptação (individualização), etc., são propriedades inerentes aos modelos de segundo grau". (92)

A vantagem destas distinções elaboradas por LANDA é que

resulta independente de sua teoria especial sobre a pedagogia cibernética porque caracteriza os linhas fundamentais de todo método didático. Em consequência, ela permite afiançar ainda mais a diferença entre métodos e técnicas (entendido o primeiro como modelo e a segundas como atributo ou propriedade de propriedades) assim como estabelecer diferenciações entre distintos métodos (porquanto estes destacam determinados fatores, baseando-se em uma determinada teoria da educação).

Estes diferentes níveis, dos quais se encarrega o método didático, são o âmbito específico de uma teoria didática. Esta pode estar inscrita em uma teoria educacional ou pode especialmente elaborá-la. Porém nunca pode omiti-la porque sua autonomia é relativa e não absoluta já que depende -como o vimos- das decisões técnicas que indicam aquilo que se entende por educação. Em geral, esta tarefa recebe o nome de "teoria educacional". Mas, apesar da relatividade, se dá a autonomia por várias razões. Uma delas é a assinalada por LANDA. As formas práticas de implementar um método podem diferir nos atributos de segundo grau, isto é, que as técnicas quando pretendem alcançar objetivos idênticos podem selecionar-se por critérios neutros em relação aos mesmos fundamentos da teoria (como por exemplo, o de maior efetividade). Outra razão tem sido caracterizada por W. DAROS (93), o qual destaca a "convencionalidade" dos métodos. DAROS sustenta que a convencionalidade de um método didático se funda em que resulta susceptível de ser tratado com objetividade. Esta característica e a pretensão de manejar-se com a realidade, embora não com a verdade, senão com a funcionalidade, permitem uma verificação das hipóteses didáticas.

A exposição feita anteriormente nos permite estabelecer as SEGUINTEs CONCLUSÕES:

- 1) Toda técnica didática busca um fim parcial que, como tal, requer inscrever-se em um fim global, cuja articulação supõe, necessariamente, a vigência do método didático.
- 2) Todo método didático pretende operacionalizar os fins educativos das disciplinas escolares, pelo qual se convertem no critério de seleção das técnicas didáticas.
- 3) Todo método didático supõe uma concepção, implícita ou explícita, da aprendizagem escolar.
- 4) Mesmo sabendo que as técnicas não são neutras com relação ao fim educativo global (porque se encarregam de mediatizá-lo em fins parciais), também não são excessivamente unidirecionadas. Sua direção pode modificar-se pela interação de outras técnicas articuladas pelo método didático.

Quanto ao que se refere ao ensino da filosofia, devemos concluir que, tanto por razões práticas como teóricas, não parece haver nenhum método unívoco que nos permita ir das significações ao sentido e deste rumo àquelas (que, além disso, incluem as valorações do sujeito), salvo a indispensável interestruturação dos conteúdos, sem a qual parece impossível a reconstrução do sentido. Tornar significativos os conteúdos para provocar a necessidade de uma coordenação temática dos valores com os conhecimentos é mais um desafio à criatividade e à flexibilidade do professor do que aos mecanismos psicológicos ou lógicos manipuláveis. Daí que as contribuições de AUSUBEL, NOT, AERLI, etc., só nos podem indicar caminhos possíveis e de uso alternativo.

CAPITULO VII

A TEORIA DIDATICA

Este capítulo final pretende explicar o caminho percorrido, tratando de justificar a perspectiva didática adotada sobre o ensino e a aprendizagem da filosofia para o nível médio de ensino.

Como vimos nos dois primeiros capítulos, essa perspectiva didática surgiu quando se analisaram os "fatos" que acontecem na sala de aula, ao perguntar-nos se os alunos aprendiam ou não filosofia através do ensino dos professores.

Deste modo, pudemos estimar que esta análise -à que chamamos didática- se diferenciava dos outros enfoques filosóficos e metodológicos sobre a questão. Desde então, parecia-nos que o enfoque operacional da aprendizagem da filosofia podia justificar-se fundamentalmente por uma via prática, mediante a implementação de um conjunto fechado de experiências de ensino e de aprendizagem de nossa disciplina que o confirmam. Porém, ao fazê-lo dessa maneira, somente teríamos mostrado a efetividade relativa de um método didático e não a própria definição da aprendizagem filosófica. Conforme se viu no capítulo II e no capítulo VI, os métodos são sempre avaliáveis em relação aos fins que estão em jogo mas,

não estes últimos em referência àqueles. Portanto, parece conveniente elaborar agora uma justificação teórica de sua adoção, assim como um esclarecimento de sua natureza. A isto, denominaremos teoria didática.

Não vamos parar para analisar nem o conceito de "teoria" nem a pretensão de cientificidade que possa atribuir-se à explicação de uma "teoria didática". Como já salientou AEBLI, estas disciplinas por serem bastante jovens e seu desenvolvimento embrionário tornam irrelevante este tipo de questões. Pelo contrário, interessarnos mostrar o caráter operacional da Teoria didática, isto é, onde ela se apresenta como o resultado de uma reflexão relativamente sistemática e crítica das ações didáticas destinadas a obter o desenvolvimento da aprendizagem. Como tal, parece-nos que esta é a suposição prévia vertebradora de toda a nossa apresentação. De acordo com o afirmado, o operacional da atividade didática parece justificar-se na objetividade de sua tarefa, isto é, na suposição da objetividade das operações do conhecimento que põe em jogo sua tarefa e, neste caso específico da filosofia, na objetividade da coordenação de conhecimentos e de valores que, a nosso ver, justifica a autonomia relativa da teoria didática.

Por razões de sistematização, parece-nos conveniente iniciar este debate com o primeiro ponto, logo continuar com o da objetividade de conhecer e, finalmente, culminar com a da autonomia da didática especial da filosofia.

1) O caráter operacional de didática da filosofia

Para mostrar o caráter operacional que damos à didática da filosofia, vamos sintetizar os diferentes momentos de nosso percurso:

1. Se os alunos não aprendem filosofia nem pela apresentação de conteúdos nem pelo filosofar e nem tampouco pelo emprego de técnicas, então parece conveniente determinar a natureza da aprendizagem filosófica, para assim elaborar uma estratégia do desenvolvimento de seu ensino.

2. Denominar-se-á didática especial da filosofia à justificação e ao desenvolvimento desta estratégia.

3. Para cumprir com o exposto no ponto 1, a didática da filosofia tratará de desenvolver o fim imanente da atividade filosófica, ou seja, operacionalizar a aprendizagem da filosofia ou fazer com que os alunos se comportem como filósofos.

4. Operacionalizar esta aprendizagem significa favorecer o desdobramento daquelas operações de dar sentido, algumas das quais podem agrupar-se em processos, que permitam a compreensão da estrutura formal da filosofia como disciplina escolar.

5. No caso da filosofia, a estrutura objetiva desta disciplina depende da posição (ingênua ou crítica) que tenham os agentes (professores e alunos) que a estruturam.

6. Esta situação está constituída pela natureza própria da atividade filosófica que, para os sujeitos, sempre consistirá em uma

coordenação mental de conhecimentos e valores pela qual articulam as diferentes significações em um determinado sentido.

7. A coordenação de conhecimentos e valores surge do desenvolvimento articulado de quatro processos: interrogação, resposta provisória, argumentação e sistematização.

8. A atualização desta coordenação é a tarefa da didática no que se refere ao desenvolvimento das operações que permitem a construção do sentido.

9. Dada a natureza dual desta coordenação (conhecimentos e valores), a melhor estratégia para alcançá-la consiste em obter um tipo de interestruturação pela qual o sujeito vai se descentrando de sua coordenação espontânea e atinge uma coordenação racional e objetiva.

10. Esta interestruturação só poderá alcançar-se à medida em que o professor apresenta a sua própria coordenação como susceptível de ser percorrida, ainda que, de modo aceitável ou rejeitável, trabalhe expressamente na busca de um espaço de liberdade para a confrontação com a estrutura filosófica ingênua dos alunos.

11. Este espaço didático justifica-se pela finalidade educativa da tarefa didática que a estrutura da filosofia apresenta como uma forma operatória que pretende despertar e desenvolver a coordenação do sujeito já que ela contribui para sua formação pessoal, aliás, para sua educação.

12. É necessário reconhecer que a problemática dos métodos e das técnicas didáticas é uma construção hipotética, permanentemente

revisável e avaliável em função dos resultados obtidos.

O enfoque teórico -neste caso- se constrói sobre o enfoque operacional da didática da filosofia. Inicialmente, sua adoção justificou-se pela insuficiência explicativa de outros enfoques sobre os resultados da aprendizagem. Esta tarefa crítica permitiu-nos superar -no capítulo III- pragmatismo e a ingenuidade na aceitação da operacionalidade. Nesse capítulo III discutimos também acerca da obtenção da aprendizagem da filosofia dentro do sistema escolar, quando consideramos que alguns alcançaram uma estruturação filosófica satisfatória.

Mas, por outra parte, sabemos que a insuficiência de outros enfoques não constitui, por si mesma, um argumento válido para aceitar a legalidade de outro enfoque. Esta é uma tarefa de justificação teórica.

Conforme ao exposto, existe uma diferença entre um enfoque teórico e um enfoque filosófico. Enquanto o primeiro explica em função de plausibilidade de um conjunto de hipóteses, o segundo interpreta a realidade desde critérios ontológicos, metodológicos e gnosiológicos.

Dai que a teoria didática deva explicar aquilo que acontece dentro de seu campo já que está constituída por fatos reais provocados intencionalmente pelas ações de ensinar e de aprender. Se estas ações estão encaradas operacionalmente (isto é, mediante um conjunto de ações destinadas a "interiorizar" conhecimentos, entendidos em um sentido amplo), é plausível pensar que seu enfoque deve se apoiar na psicologia de conhecimento. Esta tarefa

que desenvolvemos no capítulo V, ofereceu-nos uma visão da prática escolar centralizada no desenvolvimento dos processos cognitivos para a produção da inteligência. Consideramos que esta é a tarefa central do professor, embora não seja a do educador.

Essa característica de realidade psicológica cognitiva parece-nos o argumento mais válido para defender o caráter teórico da didática. Contudo, indubitavelmente, esta realidade está baseada naquelas ações que provocamos para desenvolver as atividades ou as operações (entendidas amplamente como ações interiorizadas) pois resultam conaturais à natureza da aprendizagem filosófica.

Para este fim, pareceu-nos necessário propiciar mediações necessárias entre a filosofia da educação, a teoria da educação, a teoria didática e a prática educativa. É óbvio, de acordo com o que estabelecemos no capítulo II, que não poderíamos sustentar a absoluta autonomia da teoria didática especial porque a finalidade educativa, insita na aprendizagem da filosofia, surge de uma análise educativa da finalidade de sua possível ré-apropriação. Indubavelmente a autonomia da didática será relativa à teoria da educação que se tenha, mas o espaço didático que aquela analisa tem uma especificidade que lhe é própria.

As diferenças que estabelecemos entre a perspectiva filosófica e a perspectiva didática sobre a aprendizagem da filosofia fundamentava-se no caráter real do processo de ensino e de aprendizagem. Embora seja verdade que no colégio nos movemos com saberes logicamente estruturados, a tarefa de transmissão e recompreensão maneja-se com hipóteses relativamente comprováveis

acerca da conveniência ou inconveniência dos procedimentos adotados. No capítulo III falamos da finalidade intrínseca da filosofia como atividade, porém é certo que sobre esta finalidade podem-se construir outras (inclusive, algumas delas poderiam até negá-la). No entanto, a possibilidade de alcançá-las reside na obtenção da especificidade de sua mesma tarefa que, assim estimamos, somente se alcançará por uma elucidação do que seja aprendizagem filosófica. Estimamos também que -pelas análises efetuadas- não é possível designar-lhe outra finalidade que a mesma do desdobramento das operações que executa um filósofo:

"A didática especial e o ensino nela inspirado busca provocar no aluno que aprende de maneira sistemática, o que 'produz-se' no investigador. Trata a criança e o jovem como um ser que possui, por sua parte, traços do investigador e em quem podem-se produzir e despertar processos e motivos que correspondem aos do investigador" (94).

Contudo, o operacional marca também o limite do enfoque didático. De fato, as operações cognitivas podem-se dar em um quadro educacional ambíguo com respeito ao fim educacional desejado ou relativamente unívoco frente a ele. Neste caso, o didata não é livre -desde o nosso ponto de vista- para determinar os fins da educação, seja em um estabelecimento determinado ou dentro do sistema educacional. O didata é livre para desenvolver os processos filosóficos, com independência destes ou daqueles conteúdos a ensinar, dado que estes, no fundo não indicam a aprendizagem filosófica. Mas a aprendizagem filosófica não esgota a ação educativa nem da escola nem da sociedade. Por isso assinálavamos no capítulo III que a coordenação dos conhecimentos com os valores só se executa no plano mental. Deter-nos-emos neste

ponto quando discutamos as relações com a teoria educacional.

No momento, deve ficar assentado que o objeto da teoria didática é o estudo da inter-relações e interações que professores e alunos estabelecem durante o processo de ensino e de aprendizagem de um determinado saber, no esquema de um sistema educativo. O professor estará livre para privilegiar um tema sobre outros, de optar por uma interpretação, etc. Mas sua primeira tarefa é determinar o que é que acontece na aula quando um professor e seus alunos se põem em relação tética com um determinado saber. Esta relação especial supera o que, normalmente, entende-se por "sentido pedagógico" pela escolarização dos conhecimentos, porque esta tarefa apoia-se na objetividade do conhecer como atividade formativa humana.

2) O caráter objetivo do conhecimento

Conforme já salientamos, o problema que tem o didata, como didata, é que não pode justificar porque a educação é assim nem porque o curriculum está organizado desta maneira. O que ele deve fazer é buscar a racionalidade daquilo que faz e daquilo com o que opera. Desde nosso ponto de vista, se ele faz outra coisa, passa-se a outro campo epistemológico, o que não significa que esteja mal senão simplesmente que abandonou o campo da didática. Porém também o teórico e o filósofo da educação têm que levar em conta a especificidade do didático.

De acordo com o afirmado, esta racionalidade da atividade de

ensinar e de aprender uma disciplina descansa na suposição da objetividade do saber e de seu modo de produção e de ré-apropriação. Isto permite-nos conceber a didática como a teoria do saber aplicado à sua reprodução (95) porque considera que os processos que desdobra um sujeito para assimilar um saber, guardam uma relação com os processos empregados na mesma constituição do saber.

As distintas teorias psicológicas que analisamos, liberaram-nos da proposta da chamada "Escola nova": não se trata de uma reprodução linear mas intencional e estilizada ou formalizada. A condição de objetividade do conhecimento, entendida como um componente orientador da atividade humana, funciona aqui, fundamentalmente, como uma suposição psicológica. Embora também seja preciso reconhecer que é uma suposição epistemológica, ontológica e axiológica.

É uma suposição psicológica porque a objetividade do conhecimento quer dizer que os sujeitos adotam um determinado ponto de vista para ver a realidade, susceptível de ser compartilhado, por sua vez, por outros sujeitos. Eles o adotaram porque lhes parece que é o melhor ponto de vista que eles têm para trabalhar sobre o objeto. Os critérios para determinar que "é o melhor que têm" refere-se a uma necessária coordenação de valores, e a exige.

A objetividade permite que a vivência da realidade como produto possa ser apropriada e compartilhada por todos aqueles que adotam a mesma metodologia ao tomá-lo. Ao mesmo tempo, possibilita que essa estratégia possa ser tematizada e convertida no

objeto mesmo da reflexão.

Isto é possível porque a objetividade permite-nos trabalhar com diferentes graus de re-apresentação simbólica da realidade. A medida que alcançam-se formas mais complexas e abstrações mais gerais, a simbolização torna-se mais esquemática, mais estruturada formalmente, porém mais flexível também. Esta maneira de analisar a objetividade não exclui nem o compromisso nem a subjetividade. Como o mostrou a escola russa de psicologia, nos formamos desde crianças pela ação social para que os sujeitos possam se mover melhor no mundo de ações das que participam e são protagonistas. Por esta razão, indubitavelmente, a objetividade permite uma expansão da idiossincrasia da individualidade. Mas também há uma relação inversa: quando um sujeito impõe uma determinada forma de objetividade, compartilha uma possível universalização de sua subjetividade. Conforme o que foi afirmado, quando os sujeitos convertem essa forma em tema de análise, questionam o ideal da humanidade que, implicitamente, haviam adotado. E, com isto, tocamos a suposição ontológica e axiológica. Salvo as gnosilogias idealistas puras que identificam qualquer forma válida de objetividade com a idealidade (entendida como norma da realidade), não podemos deixar de reconhecer que as primeiras formas de objetividade, caracterizadas como visão do mundo, surgem de nossa participação em projetos comunitários de vida. O desenvolvimento da história educacional do Ocidente mostra-nos como tendência permanente uma expansão da objetividade racional tanto como projeto de vida social quanto, ao mesmo tempo, como projeto formativo individual.

Enquanto suposição epistemológica, a história da filosofia nos mostra que a objetividade do conhecimento não é uma característica exclusiva do conhecimento científico, senão, mais exatamente, que este a restringe a um determinado tipo de objetividade, aquela que requer a "experimentalidade" ou a "deductibilidade".

Sem dúvida alguma, hoje somos conscientes de que essa "objetividade racional" apoia-se e se apoiou em mil formas encobertas e, simultaneamente, negadas de irracionalidade (repressão da criatividade, do prazer, da dissensão, da autonomia, da justiça, etc.). Mas isto o sabemos exatamente porque essa objetividade racional favoreceu seu próprio exercício crítico que desenvolvemos sobre sua própria constituição irracional. Ora, as totalidades fechadas têm podido ser permanentemente perfuradas pela possibilidade da emergência de outros projetos racionais, por outras maneiras de entender a "razão" e sua atividade constituinte.

Deste modo, a didática da filosofia, como operacionalização da reconstrução do sentido da totalidade, vê-se obrigada a resgatar estas relações entre a objetividade e a criticidade, precisamente para suscitar novas re-orientações deste projeto de uma humanidade universal mais diáfana para si mesma e não para impor determinadas totalidades.

E' necessário esclarecer que não se trata de propiciar outra forma de um otimismo pedagógico, mas de colocar a ação do ensino em um quadro que lhe permita, desde o próprio ensino, desde sua atividade, contribuir para a tarefa educativa.

Feito este esclarecimento, podemos continuar com o novo problema que se apresenta acerca da racionalidade. Este problema pode formular-se da seguinte maneira: existem várias formas de racionalidade ou, pelo contrário, existe uma única forma adequada de seu exercício frente à qual as demais são incorretas o inadequadas?

Faremos uma referência à pergunta no ponto final quando virmos as relações entre Psicologia genética e a Psicologia cognitiva. No momento, acreditamos que -já a esta altura- nosso paciente leitor acostumou-se à nossa metodologia e é capaz de supor, com fundamento, que vamos propor uma distinção entre o tratamento filosófico e o didático desta questão. De fato, esta proposição tem duas caras: uma que propõe a questão em si mesma e a outra que o faz em função da aprendizagem significativa para o aluno, dado que este deve articular os elementos que possui dentro de um determinado sentido. E, justamente como estamos analisando a teoria didática, parece-nos válido este segundo enfoque.

Desde o ponto de vista formativo, a racionalidade tem que ser vista como aquela tentativa subjetiva de relacionar de um modo coerente o conhecimento objetivo dentro de uma totalidade. Isto não significa cair em um relativismo, mas em uma teoria da aprendizagem pela qual afirmamos que a aprendizagem filosófica se dá desde e para a construção do sentido.

Agora chegou o momento de justificar o fundamento próprio das reiteradas distinções que temos efetuado entre os enfoques

filosóficos e didáticos. Para isso, parece-nos conveniente planejar as relações entre o ensino da filosofia, a filosofia e a educação para determinar o grau de autonomia do didático.

3) A autonomia da teoria didática:

As teorias educacionais ou as filosofias da educação costumam interpretar o processo didático ora de um modo dedutivo ora de um modo indutivo. O esforço dedutivo parte de uma concepção geral da educação e trata de aplicar-se a uma ampla gama de fatos, entre eles os que acontecem na sala de aula. Não é uma preocupação do teórico respeitar os mesmos fatos que preocupam o didata. Precisamente, trata-se de selecioná-los desde sua leitura especial. Como um representante desta tendência podemos mencionar a J.C. LIBANEO ou V. GARCIA HOZ. Pelo contrário, a indução pretende buscar nos fatos aqueles fatores que perturbam o funcionamento de alguma teoria e melhorar os resultados. T.W. MOORE e J. NOVACK parecem pensar que este procedimento deve ser o usual.

Para nós, parece que o primeiro enfoque, ao mover-se dentro de uma perspectiva geral, costuma pairar em conceitos demasiado abstratos, forçando, às vezes, os fatos para acomodá-los àquele quadro teórico, esquecendo-se, frequentemente, das mediações concretas que importam no desenvolvimento de uma disciplina em particular (96). Em troca, o segundo corre o risco de deter-se meramente no instrumental, adotando muitos princípios de uma maneira implícita ou tratando-os como se fossem óbvios ou eviden-

tes. Neste caso, a cumplicidade com os lugares comuns, com as modas ou com os paradigmas da época podem impedir seu correto e necessário esclarecimento.

Achamos que a razão de necessidade dos enfoques dedutivos (e de sua insuficiência a que permite o surgimento dos indutivos) deve buscar-se no sentido de que o objeto de estudo das didáticas especiais constituem-se dentro de um contexto construído e pautado por um conjunto de decisões e de circunstâncias que escapam à competência das próprias didáticas especiais. A partir de um enquadramento operacional é relativamente simples afirmar que seu objeto é um campo de ações e de operações cuja relativa autonomia lhes sobrevém pela apropriação do saber e que o conhecimento "científico" da realidade estrutura as interações da sala de aula pelas quais os participantes podem encontrar uma maneira "objetiva" de conhecê-la e de transformá-la intra e inter-pessoalmente.

O que lhes custa reconhecer, para muitas filosofias da educação e teorias dedutivas é que, justamente, esta característica da ação didática é a que a diferencia de outras ações educativas, tais como, o condicionamento, o doutrinamento, a imposição ideológica, bem como de outras formas de socialização, etc. Porque aquela objetividade do saber não se refere unicamente aos mesmos produtos, mas também e fundamentalmente, aos modos tanto de sua produção quanto de sua transmissão que, como tal, devem ser sempre criticados e justificados.

Porém, achamos oportuno refletir sobre a autonomia do didático, diferenciando o campo da filosofia da educação e da teoria

educacional.

a) A autonomia da didática com relação à Filosofia da Educação

No cap. III, salientamos a conveniência de interpor entre o ensino da filosofia e esta disciplina, a didática especial da filosofia. Desta maneira, pudemos interpretar que os resultados obtidos pela maioria dos alunos indicavam a ausência da aprendizagem da filosofia e, ao mesmo tempo, concluir que carecíamos de uma definição adequada do que é aprender filosofia. A didática especial pôde empreender esta tarefa porque percebia a insuficiência daquele resultado em função da finalidade educativa do filosofar.

Pois bem, a disciplina que determina o valor dos fins da educação é, geralmente, chamada de filosofia da educação. Tradicionalmente, a pedagogia era considerada como uma disciplina unitária que pretendia sintetizar todos os componentes do ato educativo, tanto em seus aspectos teóricos quanto em seus aspectos práticos. Daí que destacamos que, se por um lado era necessário relacionar a didática com a filosofia da educação, esta tarefa não era simples porque há tantas posições na filosofia da educação quantas são as posições filosóficas existentes

Por outro lado, o que nos perguntamos é que relação pode existir entre os fatos de que se encarrega de produzir a didática e os fins que põe em jogo ao planejar-se uma forma educativa.

Há uma maneira de colocar o problema que, parece-nos, o torna impossível ser resolvido. O. FULLAT (97) sintetiza esta colocação da seguinte maneira:

ALGUMAS MANEIRAS DE ENTENDER AS RELAÇÕES ENTRE
A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO:

	1. se identifica com a (Gentile, Lombardo-Radice)	
	2. e a culminação da (Dilthey, Spranger)	
	3. depende da (Natorp, Cohn)	
A PEDAGOGIA	4. bebe em (Dewey)	FILOSOFIA
	5. utiliza a (Nassif)	
	6. nada tem a ver com a (cientificismo)	

A enumeração de posições não é completa mas é suficiente para exemplificar a problemática.

A filosofia e a pedagogia são entendidas aqui como conjuntos de conhecimentos perfeitamente limitados. Por outra parte, o pedagógico tende a restringir-se ao campo escolar.

Achamos que esta é uma maneira dedutiva de apresentar o problema do ensino. Isto é, que a partir de uma posição geral abrangem-se todos os fenômenos que acontecem na sala de aula.

Não negamos a importância nem a necessidade destes enfoques. O que precisamos é que a aula de filosofia -para ser de fato uma aula de filosofia- não pode reduzir-se a transmitir conteúdos "filosóficos" nem a ativar alguns processos, senão a sistematizá-los. Quer dizer, para a aula de filosofia, a criticidade deve ser

considerada como uma prática ética do pensamento. Esta atividade pode receber uma finalidade diferente dela (e de fato o tem recebido). Neste caso, enfrentamos uma diferença de campos entre o absoluto de um enunciado filosófico e o caráter conjectural do campo didático. Para o didata, trabalhar sobre um único esquema de racionalidade seria impor um único ponto de vista, posição ou atitude que, na prática docente, a maioria dos professores não efetiva porque aceita o diálogo e, inclusive, a interrupção do diálogo pela impossibilidade de chegar a um acordo. Porém, essa tarefa conjectural justifica-se pela mesma tarefa formativa do ensino da filosofia (entendida como aprendizagem e não pela transmissão de um determinado conteúdo filosófico). De modo que vimos como entre a filosofia e a sua didática interpõe-se a filosofia da educação. Então, como devemos entendê-la?

b) Com relação à teoria da educação

Como convém interpretar esta mediação da filosofia da educação?

Segundo aquele projeto um tanto tradicional da questão, foram-se incorporando outros. Em consequência, são vários os autores (FULLAT, NASSIF, MOORE, SAVIANI, NOVACK) que distinguem três níveis quanto à abordagem da problemática educativa:

- O das práticas ou atividades educacionais
- O da teoria educacional,
- O da filosofia da educação.

Não seria difícil demonstrar que os autores têm idéias

diferentes sobre o que se deve alcançar em cada nível.

De jure, seja qual for a concepção filosófica que se tenha, o primeiro nível pode ser visto como factual (é aquilo que se faz) ou como tético (aquilo que se deveria fazer). Por outra parte, o campo da teoria, no sentido de uma visão unificada das diferentes ações ou práticas educativas, é suscetível também de desdobrar-se em uma análise global real ou ideal. MOORE (98) estabelece aqui uma distinção entre teorias "sobre" a educação e teorias "da" educação (isto é, entre aquele nível que a vê como um fato e aquele outro que a considera como finalidade).

Com independência da terminologia, é certo que sobre os dois primeiros níveis é possível efetuar algum juízo de correspondência entre as atividades e seus resultados, entre as atividades e seus projetos, entre as partes e o todo. Diante destes dois, o terceiro se move no campo da interpretação filosófica. Para alguns autores, esta interpretação deve ser posterior à realização dos dois primeiros níveis enquanto que, para outros, é ou pode ser anterior.

O campo da filosofia da educação, além de ser crítico, também é construtivo de valores. Por ele determinamos e justificamos certas orientações de nossa tarefa educativa. Geralmente, isto nasce de uma concepção filosófica elaborada e, logicamente, vinculada a uma filosofia política. O campo das atividades ou práticas educativas, interpretadas tradicionalmente como uma esfera autônoma de ações (a pedagogia como ciência e como arte) é suscetível de ser considerado como um campo de ações que encontra

sua inteligibilidade dentro das ciências sociais. Muitos autores tendem a vê-lo como um campo de interpretação causal real. Neste caso, a intencionalidade educativa desaparece. Desta maneira, reserva-se para a teoria da educação a articulação entre os fins ocultos e os meios empregados para consegui-lo. Assim sendo, a leitura desta articulação foi efetuada desde a antropologia, a sociologia, a análise da linguagem, a tecnologia, etc. E, assim, pode-se interpretar a atividade da instituição escolar como reprodução simbólica ou social, curriculum oculto, re-significação, sentido pedagógico, escolarização, burocratização, etc. Perguntamo-nos se estes enfoques teóricos respeitam a prática docente. Sem dúvida que sim, mas têm, desde nosso ponto de vista, um excesso de generalidade e de fatalismo. Em consequência, se a operacionalidade da aprendizagem tem um fundamento objetivo e este, por sua vez, é susceptível de criticidade, então esta objetividade e sua valorização servem de fundamento à autonomia relativa da ação e da teoria didática. Portanto, se o professor se coloca dentro da finalidade, deve pensar que toda teoria educativa resulta da síntese do que se conhece com aquilo que se aspira. Se dentro desse conjunto, consideramos que os alunos devem aprender determinadas disciplinas, a discussão sobre o modo de como devemos ensinar-lhes a fim de que as aprendam, receberá o nome de didática, mediante a qual julgamos que estamos articulando a teoria educativa com os processos de ensino e de aprendizagem.

Quem ensina uma determinada disciplina, pretende contribuir com algo educativo ou valioso, efetuando operações de transmissão

e de ré-apropriação de uma estrutura objetiva de conhecimentos. Esta possibilita reconstruir aquele conjunto de operações e processos que a constituem. Apropriar-se dela significará compreender, pelo seu exercício, a racionalidade, sempre discutível, de uma determinada organização. No caso da aprendizagem filosófica, trata-se de exercer as operações que conferem sentido.

O enfoque tridimensional da educação permite interpor um quarto momento necessário, que é o da teoria didática, que se colocaria entre a teoria da educação e a prática educacional. Se a teoria didática é a responsável pela aprendizagem que nossos alunos têm de determinados saberes, a análise do resultado desta prática e sua interpretação se convertem em uma instância necessária que pode explicar melhor porque emprega métodos mais apropriados para a sua leitura.

Neste ponto de vista, não é fácil concordar com a tese de GOZZER (99) que distingue entre "doxa" e "episteme", porém considera a episteme no sentido platônico e a ciência moderna e contemporânea como doxa. É difícil concordar com tal posição porque é justamente o campo filosófico que sempre é susceptível de ser discutido pelas opções que entram em jogo.

Outra forma difícil de aceitar é a que provém da TECNOLOGIA EDUCATIVA que considera, à diferença do anterior, que o campo científico é neutro em relação ao campo das opções.

Outros, em troca, (FREIRE, GADOTTI, ILLICH, LOBROT, FOUCAULT, etc.) inclinam-se a pensar que as práticas educacionais são o produto de posturas vinculadas com as relações de poder

social. Neste caso, toda didática é uma metodologia que operacionaliza de um modo unívoco os fins que persegue a ideologia dominante, ante à qual deve-se construir outra didática alternativa e libertadora. Neste caso, toda forma expressa seu conteúdo, sem possibilidades de que este a transcenda.

Não nos resulta fácil compartilhar esta visão da realidade escolar. Se esta posição afirmasse que a objetividade do conhecimento depende da forma em que é aprendido como "significativamente" valioso para o sujeito e que, para isto, o sujeito deve estar livre de qualquer subordinação de domínio, consideramos que sua contribuição seria considerável dentro do quadro da teoria educacional. Não obstante, avança um pouco mais e sustenta o caráter de dominação de qualquer tipo de ensino. Desta maneira, não basta a operacionalização de um conteúdo para alcançar a sua objetivização senão de que este deve ser sempre um conteúdo socio-crítico-prático, ré-apropriado significativamente de forma também sócio-crítico-prática. Desde o ponto de vista didático, não vemos com clareza como terminaria sendo possível para um sujeito, a compreensão de um "conhecimento objetivo alienado" sem que este conhecimento resulte significativamente integrado à sua estrutura cognitiva. Sem pretender negar que há formas de transmissão do saber que impedem sua compreensão, estimamos que a objetividade do transmitido permite a apropriação da forma mesma da objetividade. A conformação de sujeito universal -que não exclui que o sujeito coordene suas operações e valores- resulta da compreensão de significações socialmente comuns de múltiplos projetos sobre o mundo, alguns dos quais podemos compartilhar e outros não.

Enquanto que esta posição restringe excessivamente a objetividade do conhecimento, a primeira, em troca, mesmo reconhecendo-a, ignora a autonomia do didático quanto ao campo operacional da reconstituição da objetividade do conhecimento racional.

Neste campo da didática da filosofia, pode-se operacionalizar objetivamente as distintas maneiras de constituir a realidade porque procuramos desenvolver o pensamento crítico ou os processo do filosofar.

Se por um lado o professor de filosofia como filósofo tem uma posição, como professor sabe que há múltiplas maneiras filosóficas de entender a criticidade. O didata não pode trabalhar com a determinação "em última instância" senão que deve fazê-lo com todas as instâncias porque se move no terreno das mediações concretas e não com uma totalidade constituída, mas com totalidades que se constroem.

Isto não equivale a pôr a didática no plano "neutro" dos meios mas em pensar que as operações mentais se desdobram em articulações de sentidos possíveis, susceptíveis, por sua vez, da crítica. Enquanto que o filósofo não tem porque respeitar a debilidade argumental de seu adversário, porque está buscando a verdade, o professor de filosofia deve respeitar -para ser fiel à sua tarefa- a imaturidade de seus alunos para formar melhor sua criticidade: deste modo, o processo de argumentação pode desenvolver-se na justificação de um ponto de vista na medida em que ganha em reversibilidade e não em um rigor acadêmico puramente formal.

Se a criticidade pressupõe a possibilidade da objetividade do conhecimento, parece-nos que a psicologia cognitiva é a melhor maneira de explicar os processos reais que intervêm na sua construção. Esta linha psicológica tem vantagens sobre a epistemologia genética basicamente em dois aspectos:

- 1) As relações entre desenvolvimento e aprendizagem: neste ponto, a variável didática intervém para gerar atividades sem esperar que o indivíduo esteja totalmente maduro.
- 2) Não há isomorfismo para o desenvolvimento de todas as operações cognitivas, nem para as etapas posteriores que absorvem obrigatoriamente todos os equilíbrios das anteriores.

Este último ponto foi salientado por N. BOLTON (100) desta maneira: Piaget comete o erro de subordinar a experiência originária de dar sentido ou de ré-determiná-lo, ao surgimento da atividade reflexionante que será -a partir de um determinado momento- formalizante. Isto supõe que construímos o sentido do mundo por um mecanismo biológico e adaptativo e evolutivo ("o comportamento, motor da evolução"). Contra esta posição, devemos considerar que a consciência de um sujeito constitui ou, pelo menos, tem uma história constituída pelas sucessivas re-estruturações. Portanto, dado que "a epistemologia genética fundamenta-se sobre a hipótese da interação entre o sentido e a compreensão durante o desenvolvimento" não pode haver um mundo pré-reflexivo, no sentido da fenomenologia, porque o desenvolvimento foi definido como contínuo e acumulativo. Contra isto, está o fato de que a consciência pode questionar os sentidos que ela organizou, o que equivale a encontrar a história em que vive a mesma consciência, além da história do mundo. Em contraposição à posição de Piaget,

a psicologia cognitiva, se por um lado disputa com a filosofia para determinar como os indivíduos concretos outorgam sentido às suas representações (GARNER), não reduz o sentido à significação e, por outro lado, aceita como problema psicológico do conhecimento, a diversidade de posições sobre a sua natureza, processos e produtos.

Somos conscientes de que a Teoria Didática não é auto-suficiente. Afirmá-lo seria encerrar-se em uma circularidade: os fatos que acontecem na aula são, fundamentalmente, de natureza cognitiva porque a teoria didática assim o determina e estabelece que são os únicos relevantes e, por sua vez, a teoria é relevante porque explica os fatos cognitivos que se fixaram como os mais relevantes.

Aquilo que a teoria didática pretende explicar é um tipo de variáveis que o professor pode manejar e que aparecem como específicas da escola: a transmissão, a re-apropriação, a reconstrução do conhecimento científico e o sentido que isto tem para seus protagonistas. Este é o espaço próprio que o didata não pode ceder nem ante o teórico geral da educação nem ante o tecnologista da instrução, assim como tampouco, ante o "são" sentido comum. Como reflexão sistemática sobre a prática educacional do professor, a didática especial deve interpretar quais são as melhores maneiras de cumprir o fim reservado à atividade filosófica: questionar o sentido da totalidade e comprometer-se com a sua determinação.

NOTIAS:

- 1) CIPOLLA, Carlo: Educación y desarrollo en Occidente. Ariel, Barcelona, 1970, (págs. 136-137). Tradução nossa.
- 2) ALTHUSSER, Louis: "Philosophie et Sciences humaines" en Rev. de Ens. Phil., 1963, n° 5 (1-12). Tradução nossa.
- 3) GILSON, Etienne: La unidad de la experiencia filosófica. Rialp. (pág. 352). Tradução nossa.
- 4) FOUCAULT, Michel: Las palabras y las cosas. Siglo XXI. 1968, (pág. 374). Tradução nossa.
- 5) BERMAN, Marshall: Todo lo sólido se diluye en el aire. La experiencia de la modernidad. Siglo XXI, (pág. 25). Tradução nossa.
- 6) DEWEY, John: Democracia y educación. Bs.As. Losada, 1967, (6a.edic), (pág.349). Tradução nossa.
- 7) DE LANDSHEERE, Gilbert: Evaluación continua y exámenes. Manual de docimología: un nuevo desarrollo conceptual y práctico de ambos procesos. Bs. As., El Ateneo, 1973. Pág. 24.
- 8) DE MONZIE, A.: "Instrucciones del 2 de septiembre de 1925 sobre la aplicación del nuevo programa de filosofía". Texto transcripto en CHATELET, François: La filosofía de los profesores de filosofía. Madrid, Edit. Fundamentos, 1971. (A tradução é nossa).
- 9) PETERS, Richard S.: El concepto de educación, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- SCHEFFLER, Israel: Bases y condiciones del conocimiento, Bs. As., Paidós, 1970.
- 10) CHAMBRE, Jacques: "Remarques sur les (remarques sur la question du programme de philosophie)" en Rev. Ens. Phil. 21, n° 1, (15-19).
- 11) VEZIN, François: "Remarques sur la question du (programme de philosophie)" en Rev. Ens. Phil. 1979, 20, n° 3, (12-17).
- 12) HEGEL, G.W.F.: Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasium. G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden, 4, Nürnberger und Heildelberg Schriften, (Pag. 403-416).
- Über den Philosophie auf Universitatem. Idem, pág. 418-424.
- 13) BLOOM, Benjamin y Colaboradores: Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Bs. As., El Ateneo, 1975 (5a. edic.).

- J. Th. Hastings y G.F. Madaus: Evaluación de los aprendizajes. Bs. As., Troquel, 1975, 4 vols.
- 14) PARLEBAS, Pierre: "Un modele d'entretien hyper-directif: la maieutique de Socrate" en Rev. Fran. de Pedagogie, INRP, 1980, 51, (4-19).
- 15) AEBLI, Hans: Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Bs. As. Kapeluzs, 1973.
- 16) ORTEGA Y GASSET, Juan: Qué es filosofía? Madrid, Revista de Occidente, 1976.
- 17) DANTO, Arthur C.: Qué es la filosofía? Madrid, Alianza Editorial, 1976.
- 18) SOURIAU, Anne: "Trois cent mille méthodes d'explication de textes" en Rev. Ens. Phil., 1968, 18, n° 6, (22-38).
- 19) RUIZ, Daniel: Didáctica de la filosofía. Bs. As., Huemul, 1968, págs. 25-47.
- 20) CASTRO, Victor, H.: Importancia de la filosofía y cualidades de su profesor en la enseñanza secundaria para el logro de los objetivos pedagógicos. San Juan, Universidad Nacional de S. Juan, 1982 (mimeogr.), págs. 6-10.
- 21) BLOOM, B. Y COLABORADORES: Taxonomía de los objetivos de la educación. Bs. As., El Ateneo, 1975, 5a. edic., págs. 25.
- 22) ELAM, Stanley (comp.): La educación y la estructura del conocimiento. Bs. As. El Ateneo, 1973, pág. 1.
- 23) BLOOM Y COLABORADORES: La evaluación de los aprendizajes. Bs. As. Troquel, 1977 2a. edic. Tomo I pág. 30. Tradução nossa.
- 24) Citado por BLOOM en: Taxonomía..., pág. 18.
- 25) BLOOM: Taxonomía... pág. 7
- 26) TABA, H.: La elaboración del currículo. Bs. As. Troquel, 1977, 3a. edic., pág. 111.
- 27) BLOOM: Taxonomía..., pág. 18. Tradução nossa.
- 28) Id.: o.c.: pág. 18-19.
- 29) BLOOM, Evaluación..., Tomo I pág. 30.
- 30) DE LANDSHEERE, Vivianne y Gilbert DE LANDSHEERE: Définir les objectifs de l'éducation. Paris, PUF, 1975, 2a edic.
- 31) BLOOM, Taxonomía..., pág. 122.

- 32) BLOOM; Evaluación... neste trabalho pode-se apreciar a adaptação da Taxonomia às distintas disciplinas pela elaboração das grilhas de especificação.
- 33) D'HAINAUT, Louis: Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris, Ferdinand Nathan, 1980, 2a. edic.
- 34) BLOOM, Evaluación..., pág. 77. Tradução nossa.
- 35) idem: "The new direction in educational research: alterable variables" em Phi Delta Kappan, Bloomington, Feb. 1980.
- 36) idem, Evaluación..., pág. 29. Tradução nossa.
- 37) TABA, H. o.c. pág. 26.
- 38) PETERS, R.S.: El concepto de educación. Bs. As. Paidós, 1969.
- 39) DEWEY, J.: La ciencia de la educación. Bs.As.Losada, 1951. 3a.
- 40) BALLANTI, G.: El comportamiento docente. Bs. As. Kapelusz, 1979.
- 41) MARX, K. Y F. ENGELS: La ideología alemana. Barcelona, Pueblos Unidos y Grijalbo, 1972.
- D'ANGELO, E.: "The ideological nature of teaching philosophy to children" em Revolutionary World, Anstendarm, n° 26, 1978 (55-60).
- 42) DEWEY, J.: Democracia y educación. Bs. As. Losada, 1967 (6a. edic.).
- 43) CHATELET, Francois: La filosofía de los profesores de filosofía. Madrid, Edit. Fundamentos, 1971.
- 44) CARTOLANO, Maria Teresa Penteado: Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo, Cortez, 1985.
- 45) TEDESCO, J.C.: El reproductivismo em Rev. Colombiana de Pedagogia
- 46) BLOOM: variables alterables
- 47) FERRATER MORA: Art. "metafilosofia" em Dicionario de Filosofia. Bs. As. Sudamericana, 1965 (5a. edic).
- 48) AGAZZI, Aldo: Didattica dell'insegnamento filosofico e pedagogico. Milano, Vita e pensiero, 1975. Também em ANTISERI, Dario: Il mestiere di filosofo. Didattica della filosofia. Roma, Armando, 1977. UNESCO: L'enseignement de la philosophie. Berber-Leval, 1953.

- 48) VILLORO, Luis: Creen, saben, conocer. México, Siglo XXI, 1982.
- 50) PIAGET, Jean: Sabiduría e ilusiones de la Filosofía. Barcelona, Península, 1970.
- 51) GARDNER, Howard: La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Bs. As. Paidós, 1987, pág. 22.
- 52) Citado en VYGOTSKY, L. S.: A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Liv. Martins Fontes edit., 1984., pág. 147).
- 53) PIAGET, J.: El estructuralismo. pág.10.
- 54) NOT, Louis: Les Pedagogies de la connaissance. Toulouse, Privat, 1980., pág. 182.
- 55) id.: págs. 286-287. Tradução nossa.
- 56) RIBEIRO DE ARAGÃO, Rosalia: A teoria da aprendizagem significativa de D. E. Ausubel. Campinas, 1976 (mimeo). pág. 13)
- 57) id.
- 58) cfr. ANEXO, Cap. II.
- 59) AUSUBEL, David: Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México, 1976. pág. 591.
- 60) id.: pág. 599.
- 61) id.: pág. 597.
- 62) id.: pág. 588.
- 63) id.: pág. 73.
- 64) id.: pág. 74
- 65) id.: pág. 600.
- 66) id.: págs 68, 138, 139, 144, 161, 173, 176, 187, 205.
- 67) LURIA: Pensamento e linguagem. As últimas conferencias de Luria. Porto Alegre, Artes Medicas, 1986. pág. 45).
- 68) VYGOTSKY, L.S.: Pensamiento y lenguaje. Bs. As., Siglo Veinte, 1970.
- 69) VYGOTSKY, L. S.: A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Liv. Martins Fontes edit., 1984., pág. 64.
- 70) LURIA: Pens. e Lig. pág. 128.

71) id.: pág. 156.

72) AEBLI, Hans: Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Bs. As. Kapeluzs, 1973.

----- Prática de ensino. São Paulo, EDUSP, 1982.

73) AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart, Klett-Cotta, 1980.

74) AEBLI: Prático de ensino, pág. XXI.

75) id.: pág. 178.

76) REBOUL, O.: El adoctrinamiento. Bs. As. El Ateneo, 1981.

77) Introducción a la epistemología genética. 3. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico. Paidós, Bs. as. 1975. (pág.116-160: La explicación en psicología).

78) GADNER: o.c.

79) FRIEDICH WATSMANN en A. Ayer: El neopositivismo lógico. México, 1978, pág.343. Tradução nossa.

80) GILBERT RYLE em o.c. pág. 332. Tradução nossa.

81) POPKEWIZ, Thomas S.: "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales" en Revista de la educación, (Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, España) 285 (125-149), Enero - Abril 1988. Tradução nossa.

82) PICHON RIVIERE, Enrique: El proceso Grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Bs.As. Nueva Visión, 1971.

83) NOT, Louis: Les Pedagogies de la connaissance. Toulouse, Privat, 1980, pág. 183.

84) NOVAK, Joseph D.: Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza editorial, 1982.

85) LINDSAY, Peter H. y Donald NORMAN: Introducción a la Psicología cognitiva. Madrid, Tecnos, 1983 (2a. edic.).

86) DE VAL, R. G. DE LANDSHEERE, Y J. PASQUAY: Construire des échelles d'évaluation descriptives. Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture française. Direction générale de l'organisation des études, 1976.

87) CAMPBELL, D.T. Y J.C. STANLEY: Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social. Bs. As. , Amorrortu, 1982.

- 88) AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. Stuttgart, Klett-Cotta, 1981.
- 89) BUNGE, Mario: El método científico. Barcelona, Ariel, 1969, págs. 31-32.
- 90) GAGNE, Robert: Las condiciones del aprendizaje. México, Interamericana, 1979 (traducción de la edición inglesa de 1977).
- 91) Véase por ejemplo las tesis de M. LOBROT en Pedagogía Institucional.
- 92) LANDA, L. N.: Cibernética y aprendizaje. Pedagogía Cibernética. Bs. As. Paidós, 1977, pág. 72-73. Tradução nossa.
- 93) DAROS, W.: "Enquadre epistemológico de la didáctica experimental" en Didáctica experimental, 1, 1, Dic. 1982, pág. 61.
- 94) AEBLI, Hans: "Fachwissenschaft, Psychologie und Fachdidaktik" en Education et Recherche (Bildungsforschung und Bildungspraxis), 1980, 2, n°3, (17-28). Tradução nossa.
- 95) Id.
- 96) PALACIOS, Jesús: La cuestión escolar. Laia, Barcelona, 1978.
- 97) FULLAT, Octavi: Filosofías de la Educación. Barcelona, 1982.
- 98) MOORE, T.W.: Introducción a la teoría de la educación. Alianza Editorial. Madrid. 1980.
- 99) GOZZER, Giovanni: Coloquios con Gozzer (bajo el cuidado de R. Bruera). COASCE, Rosario. 1980.
- 100) CURTIS, Bernard y otros: Fenomenología y educación. Autoconciencia y su desarrollo. México, Fondo de Cultura Económico, 1984.

ANEXO

INTRODUCCION

Este anexo representa el punto de partida de nuestra investigación sobre la didáctica especial de la filosofía en el nivel de la enseñanza intermedia.

Ella se originó a partir de nuestra incorporación a la cátedra "Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (R.A.). Esta cátedra estaba destinada a la formación de los profesores de Filosofía.

Me motivaba, por una parte, el interés por modificar la visión que el resto de los colegas universitarios tenían sobre esta disciplina considerándola como un mal necesario, y por la otra, superar mi propia experiencia como alumno practicante que la había soportado como un "via crucis" pasando por ella sin recibir nada, moviéndome entre el sentido común y la ingenuidad.

Lo primero que se me ocurrió fue averiguar la legitimidad de las didácticas especiales. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata nació a partir del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Jurídicas. Su fundador había sido el Prof. Víctor Mercante, uno de los primeros maestros normalistas y vinculado con el positivismo argentino. Según el belga Gilbert de Landsheerre, Mercante debe ser considerado como el fundador de la Pedagogía experimental.

La reacción antipositivista argentina atacó los aspectos prag-

matistas y experimentales de esta posición y centró el tema de la educación y de la enseñanza en el mismo campo de la filosofía. De ahí que las Didácticas especiales parecieran haber nacido fuera del campo experimental y privilegiando la formación, en este caso filosófica, del futuro profesor.

Por otra parte, las observaciones que realizaba supervisando las prácticas de los alumnos me convencieron acerca de la necesidad de una buena formación filosófica. Pero al mismo tiempo me percaté que ella era insuficiente porque provocaba, en muchos de ellos, "un síndrome de Narciso".

Me parecía que el proceso de enseñanza y de aprendizaje debía tener una relativa autonomía. Intenté plantearla en el campo de la "cientificidad" de lo instrumental y de lo tecnológico. La "didáctica general" ofrecía, en ese aspecto, buenos métodos para formular objetivos, evaluarlos, planificar actividades, etc.

Simultáneamente, se dió la inclusión de la asignatura "filosofía" en los cursos de ingreso a la Universidad. Aquellas ideas pudieron llevarse a la práctica. La integración de un equipo interdisciplinario de profesores me permitió elaborar una evaluación objetiva de toda la tarea y analizar los resultados obtenidos.

Estos análisis -cuyos resultados no eran los esperados- provocaron la búsqueda de una interpretación adecuada que cristalizó en un proyecto de elaboración teórica cuya concreción se expone ahora para su evaluación, y, si fuere oportuno, para su

aprovechamiento.

Como etapa intermedia se presenta esta investigación (cuyo resumen se presenta en el cap. I del cuerpo de la tesis) por la que se justifica la perspectiva didáctica sobre el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía discutiendo las interpretaciones filosóficas sobre aquél:

- a) La dicotomía tradicional entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar.
- b) el planteo de los métodos de enseñanza elaborados desde la filosofía.

Este análisis permite concluir que una discusión fructífera sobre la enseñanza de la filosofía no puede soslayar la cuestión de lo que se deba entender por aprendizaje filosófico. De aceptar se esto, nos parece que este último tema se convierte en el eje hermenéutico de la cuestión.

De esta manera, el camino recorrido ejemplifica esta frase de T. W. MOORE:

"Cuando un profesor se plantea la cuestión: 'qué debería hacer en clase' lo que está haciendo realmente es buscar un tipo de orientación que es la que una teoría general (de la educación) podría proporcionarle" (pág. 122).

Sin embargo, a diferencia de este autor, consideraremos necesario postular que además de una teoría general de la educación es preciso contar con una teoría particular, como es la teoría didáctica.

CAPITULO I

ANALISIS DIDACTICO DEL MODELO PEDAGOGICO CENTRADO EN LOS PROCESOS.

Aquello que el lenguaje de las Ciencias de la Educación caracteriza como "procesos del aprendizaje" recibió en la terminología de los profesores de filosofía el nombre de "filosofar". En tan sentido, se puede afirmar que el ideal de todo profesor de esta disciplina es que sus alumnos lo aprendan y que lo desarrollen.

Pero así como la Escuela nueva tendió a concentrar toda la educación en la actividad de los alumnos reaccionando excesivamente en contra de los mismos contenidos, de la misma manera, en la enseñanza de la filosofía, quienes acentúan el filosofar tienden a mirar con algún recelo los contenidos programáticos. Sin embargo, esta posición suele adoptarse más por razones pedagógicas que por las filosóficas.

El filosofar es considerado como el "origen" de la filosofía. Se reconoce que toda concepción importante ha nacido de un conjunto de procesos indagativos y metódicos que la mantienen vigente. Así se pueden analizar la mayeutica socrática, la dialéctica platónica, la lógica aristotélica, el "sic et non" que suscitaron las "quaestiones" medievales, la duda cartesiana, el análisis del empirismo, del trascendentalismo, de la fenomenología, etc.

JACQUES CHAMBRE (Revue d'Enseignement Philosophique, 1970),

ha elaborado una justificación del filosofar como método de la enseñanza de la filosofía. El punto de partida es la constatación de que los alumnos no integran la información filosófica y que sólo memorizan fragmentariamente algunos puntos. La explicación que adopta es la misma que I. KANT expuso en la ARQUITECTONICA de la CRITICA DE LA RAZON PURA: ES IMPOSIBLE APRENDER FILOSOFIA, SOLO ES POSIBLE APRENDER A FILOSOFAR.

Recordemos que para KANT la filosofía no se puede aprender porque no construye sus conceptos (intuición y categoría) sino que se mantiene en el puro concepto (es decir, en su definición). De ahí pues que la enseñanza de los sistemas filosóficos sólo se reduce a impartir conocimientos "ex datis" (en este caso, históricos y, por ende, aposteriorísticos): refleja la opinión que un conjunto de filósofos ha tenido de la razón. Esto constituye la idea subjetiva de la filosofía. Ahora bien, si queremos encontrar la objetividad de la filosofía será preciso buscarla en la razón misma, es decir, en el filosofar.

Sin embargo, la posición de CHAMBRE no radica en mantener la misma posición de KANT (de hecho, Kant afirma una tesis filosófica: sólo se puede aprender a filosofar porque no se puede aprender filosofía) sino en llamar la atención sobre los problemas que tiene todo programa de contenidos filosóficos. Dado que siempre son susceptibles de discusión, será lícito y necesario relativizar el peso de la información filosófica para atender a la generación y a la maduración de la reflexión filosófica personal, libre y autónoma de los alumnos.

Es justamente la tesis de CHAMBRE la que va a ser sometida a análisis: NOS PREGUNTAREMOS AHORA SI UNA ENSEMANZA DE LA FILOSOFIA QUE ATIENDA EL DESARROLLO DEL FILOSOFAR PUEDE LOGRAR ESTA FINALIDAD ENTENDIDA COMO RESULTADO DEL APRENDIZAJE.

Para responder a tal cuestión nos proponemos analizar el BACHILLERATO FRANCES. Los exámenes de filosofía que se toman en este sistema de enseñanza son de carácter acumulativo, con un temario vinculado con aquél que los aspirantes han estudiado durante su segunda enseñanza. A su vez, son evaluados por personal docente diferente al que impartió el curso. Esto permite una mayor objetividad en el análisis de los resultados y posibilitará una mejor comparación de los resultados con el de otras experiencias.

Por otra parte, la enseñanza de la filosofía en Francia, en lo que concierne al bachillerato, si bien posee un programa de contenidos, éste se caracteriza más por el desarrollo de una serie de cuestiones o temas independientes de toda posición filosófica, escuela o, incluso, de contenidos específicos previamente estipulados. De este modo, la enseñanza de la filosofía apunta fundamentalmente al desarrollo personal del filosofar del alumno más que a una apropiación intelectual del pensamientos ajenos.

La naturaleza del examen del bachillerato es consistente con tal finalidad, así como los criterios de evaluación tienden a guardar alguna correspondencia con las exigencias de un filosofar personal.

Entonces, será preciso analizar si los resultados que los alumnos obtienen por este método de enseñanza y que ellos manifiestan en los exámenes del bachillerato, demuestran el ejercicio del filosofar, y si no, establecer algunas conclusiones pertinentes con la naturaleza del presente trabajo.

Trataremos cada uno de estos aspectos en sendos apartados, destinados a justificar que:

- I) La enseñanza de la filosofía está destinada a favorecer el desarrollo del filosofar en los alumnos.
- II) El examen pretende evaluar este desarrollo y que la enseñanza es coherente con tal exigencia.
- III) Los criterios de evaluación de estos exámenes apuntan a juzgar la presencia del filosofar.
- IV) El análisis de los resultados apunta a demostrar si el aprendizaje del filosofar se ha alcanzado o no.
- V) Las conclusiones que se infieren de tal análisis demuestran la posibilidad, imposibilidad o determinadas limitaciones de tal enseñanza.

MATERIALES Y METODOS

Las condiciones enumeradas anteriormente llevaron a la adopción de una serie de decisiones acerca del material y de la metodología.

Ante las características cualitativas del examen, así como la presencia de factores que afectan los resultados cuantitativos (como son los coeficientes, que se estudiarán oportunamente), era imprescindible abordar un análisis cualitativo. Por ello se decidió emprenderlo en base a los informes suministrados por la

ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE DE L'ENSEIGNEMENT
PUBLIQUE en su "Revue de l'enseignement philosophique". Por dis-
ponibilidades del material se decidió estudiar el período com-
prendido entre los años 1962-1969. Estos informes son el
testimonio de un conjunto de profesores preocupados por los
problemas didácticos de la filosofía y permitirán establecer
aquellas conclusiones acerca de un enseñar a filosofar, con sus
grandezas y debilidades.

I. LA FILOSOFIA EN EL BACHILLERATO FRANCES.

Todos los aspirantes a obtener el título de bachiller deben rendir un examen acerca de un conjunto de asignaturas previamente cursadas en el "lycée". Este comprende los dos últimos años del segundo grado de enseñanza y, a su vez, está dividido en dos ciclos, comúnmente denominados "classe de Première et Terminal". A diferencia de lo que acontece en Argentina, la sola aprobación de este período superior no basta para recibir el título de "bachiller" (que es definido como "aquel que ha aprobado la prueba o el examen de culminación de los estudios secundarios" (1)).

Una de las asignaturas que los candidatos deben rendir es Filosofía. Según MIALARET (2) había, hasta 1965, solamente dos "classes" terminales: una llamada de filosofía y otra de Matemáticas. Esto indica que ambas materias eran objeto del examen para todos los candidatos. Según la Rev. Ens. Phil., en 1962 éstos provenían de cuatro orientaciones o "séries": Filosofía, Matemáticas, Matemáticas y Técnicas, Técnica y Economía (3). Lentamente aparecerán nuevas orientaciones (Técnica e Industria, Técnicas administrativas, De Gestión y Comercio, Informática y Programación), que también incluían -al menos hasta 1971- filosofía en su examen (4).

La incidencia del resultado obtenido en cada asignatura es promediado por un coeficiente que depende de la orientación en la que se ha inscripto el alumno. Esto va a permitir que, a pesar del prestigio de nuestra disciplina, muchos alumnos accederán al

bachillerato, a pesar de haber obtenido muy baja puntuación en la prueba de filosofía, o incluso, de haberlo reprobado (5).

Sabido es que la mayoría de las grandes personalidades francesas -según lo testimonia R. HABY, ex ministro de educación de Giscard d'Estaing (6)- entienden que la filosofía es la culminación de los estudios secundarios y aquella disciplina que les da sentido. Esta concepción es asumida por la totalidad de los profesores franceses excepto por un pequeño grupo - el GREPH - que propone anticipar su enseñanza al primer ciclo del nivel medio (7). La idea de la enseñanza de la filosofía como culminación de la formación media parece remontarse a una famosa Instrucción ministerial del año 1925:

"La filosofía tiene un lugar indispensable al término del bachillerato; su función es permitir a los jóvenes captar mejor el significado y el alcance de estos mismos estudios y de operar su síntesis: en el mismo momento en que van a entrar en la vida, es bueno que estén munidos de un método de reflexión, que los torne capaces de ejercer un juicio esclarecido e independiente. Esta institución no ha sido jamás discutida sino por gobiernos hostiles a toda concepción liberal" (8).

Este texto suministra indicios claros para comprender el doble papel que la educación francesa le asigna a la filosofía: por una parte perfeccionar los estudios realizados y por la otra preparar al joven para la nueva vida que va a emprender, capacitándolo para juzgar con sabiduría y autonomía. La insinuación de la relación entre la formación filosófica y la democrática (que es lo que aquí se entiende por concepción liberal) es asumida también por los profesores de filosofía. Dos testimonios, originados en contextos diferentes, nos permitirán apreciar mejor este

papel.

El primero de ellos se inscribe en una polémica entre dos profesores acerca de la mejor manera de enseñar (que se retomará más adelante). Uno de ellos le recuerda a su adversario que:

"La clase de filosofía no prepara una elite para la delectación del profesor; ella es, por excelencia, la clase en la que todo el mundo tiene derecho porque en ella el adolescente deviene un adulto. Es en ella en donde el escolar que, hasta entonces, ha vivido ciegamente los estudios, no reflexivos y dispares, los piensa, les da un sentido y hace su síntesis; es la clase en la que 'el niño' aprende lo que es un lenguaje libre de la confusión y de las imágenes no significativas; es la clase en la que el joven, condicionado por su medio, deviene un ciudadano digno de ser libre" (9).

De este primer testimonio se puede desprender que el profesor francés de filosofía considera que su misión consiste fundamentalmente en ayudar a la maduración de la persona de su alumno. La formación filosófica es considerada como una herramienta indispensable para poder convertirse en un miembro activo de la sociedad.

El segundo testimonio profundiza más aún esta perspectiva y va a entender que la misión de la enseñanza de esta asignatura es la de suministrar una verdadera promoción social. Se origina cuando una Disposición establece que los candidatos de la orientación Matemáticas y Técnica (Série E) rindan filosofía únicamente por un examen oral. En una entrevista con el ministro de Educación, Joel Le Theule afirma que:

"La decisión en cuestión tendrá como efecto reducir a un rol muy secundario la disciplina que mejor asegura la formación personal, el espíritu crítico, la profundidad de vida indispensable para una verdadera promoción

social. Y son precisamente los alumnos de los liceos técnicos quienes más necesidad tienen de tal enseñanza" (10).

Si la enseñanza de esta disciplina tiene como finalidad la integración del saber aprendido, la formación del pensamiento crítico y su ejercitación para que el joven pueda participar de la vida social munido de un pensamiento claro y autónomo, y si tal misión es asumida por todos sus profesores, resultará lícito esperar o bien un desarrollo teórico de su didáctica o bien el surgimiento de una corriente experimentalista, dispuesta a diseñar y comprobar distintos métodos para cumplir adecuadamente con la tarea encomendada. Sin embargo, ambas líneas solo se encuentran en un estado embrionario. La interpretación más plausible de tal estado de cosas debe buscarse en la concepción individualista de la enseñanza de la filosofía. Según ella, cada profesor es totalmente libre de presentar el programa temático desde la concepción filosófica que desee, así como seleccionar tres obras de una lista de setenta y cuatro libros de filosofía. la única limitación es enseñar todo el programa.

El testimonio de lo que acontece en los exámenes del bachillerato nos ayudará a comprender mejor esta situación.

Tal libertad del profesor ha impedido pensar en una didáctica que dictamine cómo debe enseñarse la filosofía porque aquella resulta inaceptable a priori. En la práctica obstaculizará la aceptación de criterios de corrección de otros colegas para juzgar con justicia a todos los exámenes. En la mayoría de los casos tal autonomía del profesor parece confundirse con una ano-

mia didáctica.

Pero enseñar esta disciplina en la "Terminal" es, en última instancia, preparar a los alumnos para aprobarla en el examen final del bachillerato. Esto, en tanto defecto, es conocido con un vocabulario especial: "bachôter". Esto quiere decir que la autonomía del profesor tiene un límite práctico: la demostración de la competencia filosófica de sus alumnos. A muchos profesores les parece espureo este deseo de aprobar el examen. Pero un detenido análisis de los instrumentos de evaluación permite afirmar que prepararlos para ello es justamente ejercitarlos en el pensamiento filosófico. En el debate, la perspectiva de D. Bouley, profesor del Liceo Janson-de-Sailly, parece ser la de la mayoría de sus colegas:

"Bachôter y motivar el trabajo de los alumnos por el deseo de aprobar el examen es jugar a la Bestia; pero desinteresarse demasiado de su resultado, o tornarlos extremadamente difíciles, es jugar al Angel" (12).

Concebir la enseñanza de la filosofía (con la finalidad que se ha venido especificando y dentro de los límites de la enseñanza de la terminal) pero exagerando la libertad académica del profesor hasta los límites que tornen imposible su didáctica, llevará a plantear el problema de su enseñanza centrando la atención o bien en aquellos aspectos puramente prácticos (los "méthodes pédagogiques") o bien en los fundamentales. Los primeros surgen por la necesidad de preparar a los alumnos a aprobar su examen de bachillerato, mientras que los segundos del cuestionamiento de la legitimidad de la filosofía concebida como herramienta del desarrollo del pensamiento crítico y de la integración

cognoscitiva.

Dada la naturaleza del presente trabajo, se acentuará el análisis de los "metodos pedagógicos" propuestos como alternativas para mejorar el cumplimiento de la misión de la filosofía, tocando sólo tangencialmente, el de los fundamentales.

II. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION

El método francés clásico de evaluación ha sido la disertación, que suele ir acompañado de un examen oral que, como se verá, ha ido adoptando formas distintas (de complementación de lo escrito, de sustitución, de segunda oportunidad, de opción, de explicación de textos, etc.). Vamos a realizar un análisis de cada uno de ellos, relacionándolos con los "métodos pedagógicos" aconsejados por los profesores franceses para ejercitar a sus alumnos en su manejo.

LA DISERTACION

Qué es la disertación? el Petit Roberts la define como "desarrollo, generalmente escrito que versa sobre un punto deductivo, sobre una cuestión sabia (savant)". Tal definición resulta demasiado vaga para poder trabajar con ella.

G. MIALARET, en cambio, en su VOCABULAIRE DE L'EDUCATION nos ofrece un concepto más preciso. Su acepción general indica:

"Ejercicio de argumentación y de discusión, generalmente escrito, de un problema puesto como tema. Requiere que los alumnos formados en la ejercitación de la redacción aunque permite entrenarlos en una reflexión más abstracta. La técnica de la disertación consiste en separar del tema propuesto el problema y armar un plan que permita su discusión, y eventualmente su solución. Lo esencial del trabajo recae tanto sobre el rigor de la expresión como del razonamiento" (13).

Según este autor, los momentos característicos de una disertación son la presentación de un problema que se presenta como su "tema" ('sujet'), el desarrollo de una argumentación que suponga

la presencia de más de un punto de vista posible, y finalmente la posibilidad de la resolución. El criterio de aprobación -según Mialaret- está en su rigor y organización lógica. Desde un punto de vista didáctico, es preciso haberse ejercitado en la redacción. Esta se caracteriza también como un ejercicio a partir de un tema que puede revestir formas diferentes (descripción, narración, cuento, etc.) pero debe presentar una coherencia interna y desarrollarse a partir de una introducción, en la que se presenten los datos, y debe finalizar en una conclusión. Sus cualidades son la claridad de expresión y el encadenamiento lógico (14). Según esta caracterización de Mialaret la redacción tiene una metodología más cerrada (introducción, desarrollo y conclusión) que la disertación. La razón de ello debe buscarse en la madurez psicológica requerida por ésta. No se exige una mera forma, sino el desarrollo de un pensamiento personal, coherente y fundamentando sus opiniones. En este sentido, el segundo significado de disertación es el de tesis doctoral, que sin duda, gravita como acepción general.

Es posible que tal caracterización de la ejercitación clásica del examen francés resultara un modelo demasiado asintótico, pues muchos profesores comienzan a manifestar su inquietud por su desjerarquización. Pero, la necesidad de "bachôter" comienza a crear alrededor de estos exámenes un parasistema educativo privado (las "boite à Bac") especialmente dedicadas a preparar buenas disertaciones. Anualmente, se presentaban a los alumnos una serie de cuestiones, semejantes a los temas de los exámenes. A ello se suma la recopilación de los temas tomados en años anteriores (como los Annales Vuibert). Esta situación creaba una disparidad

de criterios acerca de la naturaleza de la disertación tanto entre los profesores como entre los alumnos. La Circular del 14 de enero de 1968 intentó poner las cosas en claro:

"...en lo que se refiere a la disertación se tendrán en cuenta las exigencias de construcción, de orden y de redacción: se tratará, no de responder a una serie de cuestiones aisladas sino de tratar un problema (cuya formulación será lo más simple posible, y original para no coincidir con las 'cuestiones del curso'); convendrá manifestar, en primer lugar, que se lo ha comprendido, al ponerlo de una manera clara y reflexiva, luego de articular el desarrollo según un plan, no conforme con alguna tradición retórica de la división del deber en dos, tres o x partes, sino adecuada al tema, lógicamente organizado. Finalmente convendrá testimoniar, a lo largo de todo el ejercicio, un uso correcto del lenguaje y de los medios de expresión de los que el bachillerato tiene, entre otras, finalidades verificar su adquisición" (15).

Esta circular complementa la caracterización anterior al señalar dos graves errores: el primero consiste en tratar de resolver la disertación por una mera yuxtaposición de conocimientos adquiridos durante el año y el segundo en adoptar un esquema rígido de desarrollo que obstaculice un tratamiento conatural del tema, al esforzarse el alumno por imponerlo de una manera inadecuada.

La preocupación por mantener la disertación como un instrumento de patentización del pensamiento reflexivo, aparece nuevamente en la circular 69-525 de diciembre del año 1969, que recomienda lo siguiente a los responsables de formular los temas:

"evitar las redacciones que, por tomar literalmente las fórmulas del programa, parezcan invitar a los candidatos a reproducir las ejercitaciones del curso (16)".

Lo anteriormente expuesto permite tener una idea clara acerca de la disertación como instrumento de evaluación. Si ahora nos preguntamos acerca de la modalidad de su ejercitación por parte de los profesores para lograr que sus alumnos alcancen niveles aceptables de manifestación del pensamiento reflexivo, pasamos a considerar algunos "méthodes pédagogiques"

En un libro publicado en Francia en el año 1964 y elaborado por un grupo de profesores de filosofía que prefieren mantener sus nombres en el anonimato (17), destinado a orientar a los jóvenes que inician su carrera docente, se considera la disertación como un problema que se presenta al alumno exigiéndole una investigación y un esfuerzo. Jamás deberá ser encarada con la evocación de alguna cuestión previamente analizada durante el curso. Lo primero que debe abordar el alumno es el título, comprender lo que allí se le propone y analizar su propósito. Esto último quiere decir que o bien se trata de encontrar la solución de un problema, o bien de analizar hechos o ideas, o bien de establecer comparaciones entre términos o bien simplemente de establecer la relación entre ellos. En un segundo momento, el alumno debe trazar una estrategia para desarrollar el tema. Este punto requiere una fase preparatoria de lecturas, reflexión y sistematización. Finalmente viene la redacción definitiva que puede realizarse en dos o tres trabajos preparatorios, según métodos variados, aconsejando escribir siempre de un lado de la hoja para poder complementarla, cortarla, etc. En un plano más práctico se proponen dos procedimientos alternativos:

- 1) emplear quince minutos para el análisis del título, noventa para la preparación y ciento treinta y cinco

para la redacción definitiva.

- 2) El mismo tiempo para la comprensión del título, la segunda etapa se elimina y se dedica ese tiempo para una primera redacción y el resto para su lectura crítica y la redacción definitiva.

De esta manera el alumno aprende a distribuir su tiempo (el examen escrito dura cuatro horas) y a ejercitarse durante el curso.

En lo que concierne a la estructura, este grupo de profesores rechaza también que la disertación consista en una introducción, un desarrollo y una conclusión, así que requiera la elaboración de un plan previo. La estructura de la disertación depende del tema y de los conocimientos del alumno. Se aconseja trabajar con títulos que indiquen el movimiento de las grandes ideas, pero con pocos subtítulos, pues su exceso demuestra 'un menosprecio por la capacidad comprensiva del corrector'. La disertación no puede presentar la solución del problema "ab ovo", nunca está implícita en el mismo problema sino que deriva del método de trabajar la temática. Es necesario ejemplificar pero sin fabular. Debe evitarse el tono petulante y expresarse claramente para facilitar la lectura y la corrección.

Esta caracterización de la disertación entendida ahora como una técnica didáctica, permanece, no obstante en el plano ideal. En efecto, en una encuesta realizada en 1969 por la REVUE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE (18), la totalidad de los encuestados reconoce que la dificultad de la disertación estriba en la armonización de dos líneas: por una parte el desarrollo de las cualidades más altas del espíritu, por la otra la inteligencia de los contenidos, porque sin ellos "la philosophie devient de laius

ou de baratin" (pág. 29). Como los temas son establecidos por las Academias regionales y no por los Liceos, es imposible que todos los alumnos hayan estudiado los mismos temas y de idéntica manera. Por consiguiente, será preciso adoptar un método socrático de enseñanza adecuado a los alumnos de este nivel:

"la enseñanza filosófica en la Terminal se dirige a la masa de aquellos liceistas que no tendrán ocasión en su vida de hacer este aprendizaje elemental de la reflexión crítica sobre todo tipo de nociones y de temas que se ponen en juego en sus juicios cotidianos" (pág. 29).

Así como Sócrates discute temas archicotidianos, el profesor de filosofía debe partir de la temática cercana al alumno y discutirla de manera crítica y elemental mediante un análisis de los conceptos y de las funciones del lenguaje. Un tema de disertación debe formularse de tal modo que permita discernir directamente las cualidades del espíritu. Se recomienda que:

- 1) su comprensión no requiera el conocimiento de un vocabulario que pertenezca a un filósofo determinado.
- 2) que tampoco requiera el conocimiento de cuestiones extrafilosóficas.
- 3) que se relacione con conocimientos simples y que permita referencias variadas.
- 4) que su variedad y distinción posibiliten una buena elección.

Para los profesores encuestados, las cualidades del espíritu que debe exhibir una disertación que verse sobre tal temática deben ser:

- 1) claridad de expresión que revele dominio del lenguaje.
- 2) aptitud para la conceptualización que refleje una delimitación aceptable de las ideas y un

buen manejo de los niveles concreto y abstracto.

- 3) coherencia lógica del pensamiento y del razonamiento.
- 4) aptitud para armonizar las ideas, método, argumentación y progresión, composición ordenada, posibilidad de sintetizar.
- 5) espíritu crítico que demuestre reflexión personal, un vigor que excluya el verbalismo, lo pasional y la simplicidad. Honestidad intelectual.

No contamos con suficientes testimonios como para indagar si esta sugerencia fue experimentada, pero sí que no fue la única propuesta. Así, otros profesores se inclinan a emplear trabajos colectivos para despertar el interés de sus alumnos y posibilitar su interacción. Mme. E. Guyard en un artículo titulado "Dissertation individuelle et dissertation collective" (19) expone los resultados de su experiencia. Después de haber ensayado infructuosamente en la preparación individual de la disertación, experimenta la preparación colectiva, pero tampoco logra éxito. Decide emplear un procedimiento combinado. Cada alumno debe presentar dos temas, uno elaborado individualmente y el otro de manera colectiva. Descubre que en este último ejercicio se manifiesta de una manera más intensa la personalidad de los alumnos. Ello se debe al intercambio de ideas dentro del grupo. Lo fructífero ha sido la puesta en común de la documentación, la discusión de los diferentes planes posibles y el empleo de distintos argumentos. El peligro está en que algunos alumnos sólo participan de una manera muy superficial, en la prolongación excesiva de las discusiones sobre el método a emplear (intuitivo o planificado). Por otro lado, muchos alumnos de sólidos conocimientos se diluyen en

el grupo así como aquellos cuyas inquietudes no son recepcionadas, perdiéndose muchas ideas originales. Este método aparece adecuado para los alumnos metódicos pero esquemáticos, así como para aquellos con poca capacidad de reflexión. Ambos grupos obtienen buenas performances.

Pero sin duda la experiencia más cerrada, que sintetiza tanto las exigencias de la intelección del contenido informativo como la ejercitación del pensamiento filosófico, es la realizada por ANNE SOURIAU en el Liceo mixto de Sèvres. En su artículo "Le travail dirigé en Philosophie" (20) refiere una experiencia que abarca dos periodos lectivos (1965-1966 y 1966-1967) con nueve horas semanales. Define el trabajo dirigido como la elaboración de una obra original producida por los alumnos, durante la clase, con ayuda y sostén del profesor. Para que exista el trabajo dirigido tiene que haber un producto, frente al cual el alumno se sienta autor. Su realización en la clase garantiza que el profesor controle su génesis y, de esta manera, el alumno recibe el consejo apropiado durante la realización de la obra (y no, como suele pasar, o bien antes o bien después). SOURIAU sostiene que es posible dar todo el programa empleando este método (porque no existe ningún tema que escape a este procedimiento, ni consume más tiempo que el método tradicional), pero desaconseja tal exclusivismo pues requiere demasiado tiempo y dedicación por parte del profesor. Es preferible y fructífero usarlo frecuentemente tanto para ejercitar la disertación, la monografía, la organización del programa, la recensión crítica, el estudio comparativo, el cuadro sinóptico, el repertorio bibliográfico. Puede revestir

modalidades individuales o colectivas, orales o escritas (aunque siempre esta última debe estar presente). Es preciso contar para su desarrollo con una infraestructura adecuada (como la del Liceo de Sèvres).

En lo que concierne a la disertación, la autora propone el siguiente método:

- 1) Suministrar consejos generales.
- 2) Iniciar con disertaciones preparadas en la clase, en forma oral y colectiva.
- 3) Seminarios de trabajo dirigido, en forma individual y con una metodología mayéutica de asesoramiento.
- 4) Análisis de los temas en la clase para descubrir entre todos las ideas y sus diversos planos de desarrollo.
- 5) Cumplidos los pasos anteriores, el alumno está en condiciones de trabajar sólo.
- 6) Es preciso graduar las dificultades: primero se presenta una cuestión simple, que permita un tratamiento por si o por no, luego se presenta un tema que ofrezca una relación entre dos términos. Finalmente, se podrá ejercitar a los alumnos en la misma formulación del problema y del tema.

Este "método pedagógico" supone la integración de la temática de la disertación dentro de la organización del programa centrada en las preocupaciones de los alumnos. Por consiguiente, es imposible prepararlo con anticipación, dado que no se puede prever aquello que los alumnos van a inventar. Indudablemente que requiere una preparación remota, referida al dominio de la materia por parte del profesor y a la capacidad de relacionar los intereses de los alumnos con la temática del programa y las limitaciones de un curso de filosofía en el bachillerato.

Hemos presentado a la disertación como aquel instrumento de evaluación que pretende JUZGAR COMO UN ALUMNO RESUELVE UN PROBLEMA FILOSOFICO, a partir de una comprensión abierta del tema y mediante una argumentación que fundamente su posición. También se han analizado cuatro maneras de preparar a los alumnos para "disertar" correctamente": la PRIMERA presentaba un método similar al que el alumno debía afrontar el día del examen, la SEGUNDA por el contrario propone una modificación de la temática de la disertación en función del desarrollo de los procesos intelectuales que constituyen una presentación filosófica. La TERCERA y la CUARTA ofrecen vías para trabajar en clase, aprovechando la interacción de los alumnos entre sí.

En líneas generales, sobre un fondo común de acuerdo, se ofrecen perspectivas complementarias. Todas ellas entienden a la disertación no como un tema pre-fabricado, al que el alumno debe acomodarse sino como LA COMPRENSION Y EL ANALISIS FILOSOFICO DE UN PROBLEMA.

EL TEMA-TEXTO

Lentamente se va expandiendo a todas las orientaciones de la Terminal, una modalidad de disertación que se había iniciado en 1966 para la serie de Filosofía. El candidato podía elegir un "sujeto" de los tres que se le presentaban. El "sujet-texte" (nombre que recibe en francés) deberá ocupar siempre el tercer lugar y consiste en la presentación de un fragmento de 10 a 20 renglones extraído de una obra filosófica.

En general, la mayoría de los profesores de Filosofía no se pondrá de acuerdo en la ampliación de esta ejercitación (21).

BOULAY y AUSCHIATZKY (22), autores de un manual para su preparación, entienden que, mientras en la disertación se parte de un problema para encontrarle una solución, aquí se trata de encontrar la cuestión implícita, formularla y desarrollarla a partir de la respuesta que ha dado un determinado autor. Para ello será preciso primero comprender el texto, explicándolo de una manera ordenada (que muestre su estructura lógica) y detallada, luego buscar el interés filosófico con la ayuda de elementos críticos que el alumno posee por su entrenamiento hecho en el curso. Esto se sintetiza así:

- 1) Aproximación al texto (indagación del tema, de la cuestión implícita, de la respuesta): Exposición de la idea general y de la estructura lógica.
- 2) Análisis del texto (explicación comentada, elementos de crítica, bibliografía).
- 3) Organización (introducción: presentación del tema o cuestión y su respuesta, presentación de un plan que permita ver el ordenamiento del texto y la conclusión en la que se presentan el resumen y las consecuencias).

Los defectos que los candidatos deben evitar son: la paráfrasis y la discusión del tema sin tener en cuenta al texto del autor.

Este manual trabaja con dieciocho autores y dedica cuatro páginas por cada texto, aplicando rigurosamente la metodología presentada.

En 1970, una comisión de correctores parisinos (23) aconseja

a sus colegas aceptar tres maneras distintas de abordar este tema-texto:

- 1) comentario y discusión paso a paso.
- 2) explicación y crítica a partir de una reflexión personal.
- 3) organización según un plan personal.

Se aconseja rechazar:

- 1) paráfrasis sin reflexión.
- 2) recitación de todo lo que se sepa del autor sin referirse al texto.
- 3) disertación referida al problema planteado pero sin análisis del texto.

Ambas presentaciones, la de los correctores y de los autores del manual, están de acuerdo en la parte negativa, pero los profesores son más amplios en la parte positiva, sin exponer una metodología cerrada, es decir, manteniendo el espíritu general de la disertación.

LA EXPLICACION DE TEXTOS

La introducción del "sujet texte" parece provenir de la modificación de la temática del examen oral. En un primer momento se trataba de un examen complementario de la disertación, hasta que en el año 1962 se lo convierte en un examen con un objeto distinto: la explicación de los textos para aquellos alumnos que solamente habían obtenido una nota "suficiente". De las setenta y cuatro obras que el programa sugiere, el alumno debía seleccionar tres y ofrecerlas al tribunal examinador para que le determinara sobre cual de ellas debía realizar su explicación. De ahí que la

mayoría de los profesores también trabajan con tres obras durante el curso regular de filosofía. Este ejercicio se denominaba "explicación de textos".

El grupo anteriormente mencionado de profesores de filosofía entiende que la finalidad de este ejercicio consiste en formar en uno mismo el pensamiento que contiene la obra, y a esto se le llama comprensión. Explicar es entonces facilitar la tarea y a su vez mostrar que se ha comprendido. Para ello, es necesario:

- 1) aclarar una por una todas las dificultades.
- 2) atender a todas las divisiones que contiene.
- 3) conocer sus caracteres formales.

Es preciso distinguir claramente la explicación de un resumen, una paráfrasis y un comentario. Una vez leído el texto, será necesario realizar una análisis del contexto y finalmente, comentarlo, lo que implica una valoración de la posición del autor.

Sin embargo, no todos los profesores están de acuerdo con esta metodología. ANNE SOURIAU, en un artículo titulado: "Trois cent mille méthodes d'explication de textes" (24) ofrece exactamente 320.274 modos posibles de realizar este ejercicio. Sin seguir atentamente su artículo, se puede centrar la atención en lo fundamental que es presentado así: Toda explicación de textos tiene elementos necesarios y/o útiles. Los primeros son presupuestos indispensables mientras que los segundos son, tan sólo, complementarios.

Los elementos necesarios son:

- 1) el comentario detallado, que incluye:
 - a) la explicación del vocabulario,
 - b) la explicación de la estructura de la frase.
- 2) el plan del texto,

3) la idea general.

Los elementos útiles son:

- 1) conocimientos de la historia de la filosofía del autor.
- 2) conocimientos de la historia de la filosofía del contexto del autor (su pasado y repercusiones).
- 3) estudio del estilo del autor,
- 4) Análisis crítico.

A partir de este momento comienzan las variaciones, pues alguien puede preferir una presentación "aglomerada" o compacta, otro una "pulverizada". Se puede desarrollar linealmente o bien de manera entrecruzada, empleando una vía analítica o sintética.

Pero, además de discutir los métodos de la explicación, los profesores discuten la esencia de lo que puede ser ENSEÑAR FILOSOFÍA. Vamos de detenernos en una polémica pública. Para CLAUDE IMBERT (25) de la Ecole Normale Superior de Jeunes Filles, los problemas pedagógicos por los que atraviesa la filosofía derivan de la renuncia a la explicación de sus textos, por ser, sin duda, la empresa más difícil. Por eso se ha privilegiado la disertación y se dejan los textos para el oral, situación que desconcierta a los alumnos. La clase de filosofía no puede pretender dar una filosofía a los alumnos pues resultaría pedante y pretenciosa. Por otra parte, tampoco puede pretender fundamentar un vivir moral ni dedicarse al estudio de la psicología. Lo único que se puede hacer es enseñar a interpretar algunos textos áridos y a distinguir la búsqueda de la verdad de las intenciones sofisticadas o parenéticas:

"Al fijar nuestra ambición en este punto exacto, dar a los alumnos los medios de la lectura crítica, el sentido de la clase de filosofía será inequívoco" (pág. 14).

De ahí que, según IMBERT, sea preciso tratar TODO EL PROGRAMA DE FILOSOFIA APOYÁNDOSE EN TEXTOS y jamás apartarse de ellos.

Esta opinión es rechazada por DANIEL BOULAY del liceo Janson-de-Sailly, en el artículo "Terreur et explicationnisme" (26). No se trata de desconocer "el rol esencial de la explicación de textos" pero IMBERT desconoce:

"que el curso de síntesis organizado por el profesor es fundamental en la enseñanza de la filosofía en la clase de filosofía" (pág. 4).

Centra su argumentación en tres partes, refutando una a una las tesis de IMBERT:

- 1) La enseñanza comienza y continua en la explicación de textos.
- 2) debe apoyarse únicamente en los textos seleccionados.
- 3) es el único método posible.

En cuanto a lo primero, BOULAY señala que el alumno que se inicia en el estudio de la filosofía quiere encontrarse con algo vivo. Este objeto es el "prof de philo". Este será el modelo de un estilo de pensamiento al que se lo invita a incursionar. La introducción metódica permite al alumno aprender el significado general de cada término, "el sentido filosófico de la palabra", antes de comprender lo que quiere significar para tal o cual autor. Lanzarlos a los textos puede resultar peligroso pues pueden caer en el sincretismo generalizado y además a pensar que la filosofía es una logomaquia ininteligible.

Los textos seleccionados -segundo núcleo de refutación- no han sido elaborados así por los autores sino por el profesor y sus preocupaciones pedagógicas. Tendrá que suprimir aquellas palabras difíciles -que son sin duda la clave del texto- o bien

desarrollar extensamente la filosofía del autor. Una vía intermedia -de uso excepcional- consiste en suspender momentáneamente la explicación del significado. Pero, es preciso reconocer que una cosa es traer citas ilustrativas de un autor a propósito del tema, que aclaran su desarrollo, y otra muy distinta es pretender apoyar la lección únicamente en los textos.

Finalmente, no es cierto que la explicación de textos sea el único método posible pues el profesor puede comenzar proponiendo el análisis de una cuestión y la comprensión de sus elementos. Es preciso considerar como el espíritu filosófico tiende a privilegiar uno a partir de una teoría que por ejemplo bajo el nombre de empirismo, racionalismo, intelectualismo, etc. constituye una respuesta sistemática de los problemas. Los alumnos, al responder de maneras diversas, manifiestan a su vez la pluralidad de tendencias filosóficas, dando pie al profesor para profundizar en ellas, ilustrando luego, mediante los textos, cómo los filósofos han realizado un tratamiento riguroso y preciso de la cuestión. Esto ha constituido una "experiencia filosófica", limitada pero real. En esta perspectiva, el profesor "asume tanto su oficio de profesor cuanto su vocación de filósofo".

Algunos profesores extreman las posiciones. Así J. M. DELEURE duda de la eficacia didáctica de este ejercicio porque duda de la misma explicación:

"Pero, de hecho, la ingurgitación de las doctrinas no alimentan sino a aquel que ya lo está y que tiene inquietudes y síntesis asimiladora. No se "encuentra todo" en Plotino, o en Santo Tomás sino cuando se lo busca" (27).

Para reforzar la tesis, se pone como ejemplo las antiguas

escuelas de pintura. En ellas, lo primero que hace el aprendiz es aprender a pintar y no a contemplar las obras maestras y tratar de analizarlas. De ahí que, concluye este autor, "las obras no dicen nada o dicen poco a nuestros alumnos que no las atienden ni las entienden". Los textos ofrecen muchos problemas muertos y los alumnos son incapaces de resucitarlos. Será preciso retomar sus problemas, y desde allí, iniciar el camino de la filosofía.

Se puede establecer entonces que mientras que la disertación ofrece un desafío al espíritu filosófico, la explicación de textos parece apuntar al desarrollo de un espíritu más sujeto a métodos y a una relativa cultura filosófica en relación con el contenido. En torno a esta última ejercitación, hemos visto dos posiciones. Una de ellas plantea la discusión en una perspectiva técnica, mientras que la otra apunta a una cuestión didáctica. En efecto, sólo se podrá estar de acuerdo con estas posiciones si se comparte la definición de la estructura de la filosofía como disciplina y la de su aprendizaje. No es este el momento de discutir esta cuestión, pues la finalidad de esta presentación ha sido mostrar los instrumentos de evaluación del bachillerato francés así como su vinculación con la enseñanza, dado que aquellos presentan un grado de exigencias que sólo puede ser comprendido a partir de éste.

III. LOS CRITERIOS DE EVALUACION

El sistema de evaluación del bachillerato francés (si bien no es exclusivo de este nivel de enseñanza) consiste en asignar una nota en una escala cuantitativa que va desde el número cero (0) hasta el veinte (20). Como siempre, el problema consiste en conocer los criterios por los cuales se asigna una determinada nota y saber lo que ella significa.

Se ha podido constatar que no existe -al menos para el período analizado- un acuerdo previo y general. Tampoco es posible encontrarlo con posterioridad de la lectura de las disertaciones, a pesar de los intentos por alcanzar alguna "entente". Muchos profesores se manejan únicamente con dos notas: 14/20 para los buenos y 4/20 para los malos. Otros profesores son muy blandos mientras que otros son muy severos. En algunos colegios, los directores intervienen aumentando proporcionalmente las notas de los correctores en función de la nota promedio (28). No obstante ello, la ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ha trabajado para superar esta diversidad. En 1962, A. SOURIAU propone en "POUR UNE BAREME DES NOTES AU BACCALAUREAT" (29) un método para la armonización de los criterios. Indudablemente, el problema no se plantea en los extremos de la escala sino en la gran masa que flota en la región intermedia, cuya nota no siempre indica lo mismo:

"estas variaciones de apreciación en la región que rodea la media son graves para el candidato, porque aquí está en cuestión su éxito o su fracaso. ...Todo el mundo está de acuerdo en reconocer en el examen tal o cual calidad, tal o cual defecto. El desacuerdo aparece cuando se pasa de este juicio a la nota cifrada" (30).

Según la autora, esto se debe a la presencia de un sistema de factores personales por el cual algunas virtudes o defectos afectan a un corrector con mayor incidencia que a otro (algunos son más sensibles para las faltas de ortografía, otros para las fallas en la argumentación, o para el verbalismo, los apellidos mal escritos, etc.). Propone centrar la atención en cuatro aspectos, según la siguiente valoración:

- 1) Construcción del deber: existencia o no de partes diferenciadas, consagradas a etapas distintas del pensamiento. Esta organización y sucesión de partes está guiada por un método de examen de la cuestión planteada.
Total del puntaje asignado: 5 puntos
- 2) Conocimientos filosóficos: la exhibición de los conocimientos específicos se valora según:
 1. exactitud de los conocimientos: exposición exacta, parcialmente exacta o totalmente errónea de las teorías, autores y conocimientos citados.
Total del puntaje: 2 puntos.
 2. riqueza: si es buena y detallada o pobre o nula.
Total del puntaje: 2 puntos.
 3. adaptación: pertinencia de lo que se ha citado con el tema. Si no existe, el examen carece de validez.
Total del puntaje: 2 puntos.
- 3) Reflexión personal:
 1. espíritu crítico: discutir o justificar. Los defectos son: el pensar que una cita es igual a argumentar y presentar ideas sin justificarlas.
Total del puntaje: 3 puntos.
 2. Presencia de ideas personales: ideas interesantes que resulten verdaderas invenciones en el dominio de la filosofía.
Total del puntaje: 2 puntos.
 3. Espíritu de observación: relación de las ideas con los hechos reales (no con personajes ficticios).
Total del puntaje: 1 punto.
- 4) Redacción: puede tener un puntaje positivo o negati-

vo. El positivo cuando está bien redactada y el estilo es elegante; sin puntos cuando la redacción es neutra, y negativo cuando se está en presencia de defectos graves y reiterados (ortográficos, gramaticales, barbarismos, etc.).
Total del puntaje: 3 puntos.

El gran presupuesto que tiene esta escala es la inteligibilidad del tema de la disertación.

Este baremo fue discutido por la Regional de París en 1963 y 1964 (31). Mediante una encuesta realizada entre 19 profesores, 20 alumnos y 2 padres, se introdujeron algunas correcciones y modificaciones para integrarlo con el proyectado por BOURDIET-GARCIA.

Hay un pequeño grupo de profesores que no está de acuerdo en aceptar una nota analítica para el examen de filosofía pues éste debe juzgarse si revela o no el saber. Para ellos, la filosofía es imposible de ser cuantificada (32). En cambio, la mayoría estima que si bien el valor filosófico no es mensurable, la necesidad de apreciar las cualidades de un examen del bachillerato impone la determinación de las notas.

El baremo definitivo queda así:

1) Construcción:

Valor y nitidez de la elaboración de la cuestión; distinción y orden de las partes; método para conducir la respuesta a la cuestión.
Puntaje: 5 puntos.

2) Reflexión:

Espíritu crítico, evitando la repetición de ideas hechas, lo arbitrario que evite la justificación, ideas personales, invención filosófica, espíritu de observación, aptitud para relacionar lo abstracto con lo concreto, fineza y profundidad de la reflexión.
Puntaje: 6 puntos.

3) Conocimiento:

Se refiere tanto a los conocimientos filosóficos como a los no filosóficos. Exactitud y adaptación al tema.

Puntaje: 5 puntos.

4) Redacción y presentación:

Puntaje: 4 puntos.

Este instrumento refinado también presupone que el alumno haya desarrollado el tema propuesto porque lo ha comprendido.

Ahora bien, qué acontece cuando el alumno encara una disertación fuera del tema propuesto? Unos profesores confiesan la imposibilidad de dar una respuesta universalmente válida. Otros proponen asignar un determinado puntaje por la comprensión del tema que, por supuesto, la disertación fuera de tema no lo recibiría. Sin embargo, los adversarios de tal postura les objetan que un alumno podría dar un atajo para "repetir" el tema que ya sabe o que ha preparado previamente. De aceptarse tal criterio - finalizan- un alumno "meramente repetidor" obtendría una nota de 12/20. Otros piensan que es preciso usar un criterio severo y que se debe ejercitar a los alumnos en la comprensión de los temas de la disertación. No obstante, se reconocen algunas circunstancias atenuantes. Un ejemplo resultará ilustrativo: si se le pregunta a un alumno que indique lo que se quiere decir cuando se habla de "el sentido de la historia" y éste ignora el sentido generalizado de la expresión, encarando su tema hacia una comprensión similar a la de "sentido del humor" o "sentido matemático", se le debe otorgar la nota media, pues demuestra cualidades de inteligencia y por otro lado la ignorancia es excusable. En cambio, si el tema es "el inconciente y su papel en la psicología" y el alumno entiende por inconciente aquella persona que está privada de conciencia, la nota a asignar será de 3/20, pues aquí se trata de una ignorancia culposa.

De todo lo expuesto, se puede establecer que este sistema de evaluación entiende que la disertación filosófica se descompone en cuatro elementos, a los que se les asigna un puntaje relativamente equilibrado. En efecto, tenemos una distribución proporcional del puntaje:

- conocimiento: 25%,
- sistematización 25%,
- reflexión personal: 30%,
- comunicación: 20%.

Se puede apreciar que EL PESO EVALUATIVO CAE MAS SOBRE LOS PROCESOS QUE CONSTITUYEN EL FILOSOFAR PERSONAL QUE SOBRE LOS OTROS COMPONENTES. En efecto, el 20 por ciento del puntaje se otorga a una habilidad que el alumno debe haber desarrollado con independencia de la clase de filosofía como es su redacción. Del ochenta por ciento restante se atribuye un tercio para los conocimientos filosóficos y dos tercios para procesos de organización y de reflexión. De esta manera se desprende que para este baremo la valoración fundamental recae más sobre el filosofar que sobre la exposición de los conocimientos filosóficos adquiridos durante el curso.

También para el año 1964 se cuenta con el testimonio del grupo de profesores de filosofía antes mencionados, que aconsejan corregir la disertación de la siguiente manera:

"Después de haber corregido en detalle cierto número de trabajos, con anotaciones marginales y observaciones generales en la parte superior de la primera página, corregir los otros sin anotaciones marginales, reuniendo todas las críticas importantes en las observaciones del principio ... todos los trabajos llevarán nota numérica" (33).

Como se puede apreciar, se trata de una técnica demasiado

rudimentaria y vaga pues no explica el criterio de corrección. Los autores sólo se limitan a mencionar los errores que puede tener: falta de razonamiento, de ortografía, de composición, de construcción, redacción defetuesa, etc. Páginas más adelante, los autores enuncian el criterio: éste consiste en que el profesor debe componer una disertación y exponerla ante los alumnos, explicándola y fundándola. De este modo, el alumno sabrá que el ejercicio propuesto era factible de ser ejecutado con los propios medios que poseía, si hubiese trabajado con más aplicación y cuidado, espíritu de iniciativa, seriedad y reflexión (34). El criterio de corrección es, entonces, el cumplimiento de las reglas de la disertación, que hemos expuesto anteriormente:

"En suma, el texto del profesor tiene por función esencial no enseñar algo más o algo nuevo sobre el tema, sino enseñar a pensar, o sea, a conducir ordenadamente los pensamientos y a formularlos" (35).

No obstante, en ningún momento se suministran indicaciones más precisas acerca de la técnica de calificación. Este aspecto es muy importante. Primero porque los mismos autores reconocen la necesidad de colocar la nota numérica y segundo porque el bachillerato es aprobado conforme con una calificación. De la nota depende el éxito o el fracaso. La ausencia, pues, de tal trabajo puede indicar la presencia de un criterio implícito de corrección por el que se juzga que una disertación o está bien o, por el contrario, mal hecha, sin posibilidad de términos intermedios. En efecto, si de la calificación depende la aprobación del alumno, será preciso potenciar aquellos aspectos que mejoren la calidad de una disertación. Pero lo verdaderamente extraño es que en un trabajo destinado a preparar a los futuros profesores esta cues-

ción docimológica no esté expresamente analizada.

Será preciso esperar hasta 1968 para que un grupo más numeroso de profesores de Filosofía se decida a confeccionar un documento en base a una encuesta publicada en la REVUE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE (36), a la que contestaron 162 profesores. El informe, elaborado por A. SOURIAU, presenta un conjunto de indicaciones y justificaciones del modo cómo ha de evaluarse una disertación filosófica.

Lo primero que debe tenerse presente es que ni el contenido doctrinal de la disertación, ni la elección de la posición filosófica desde la que el aspirante define nociones, desarrolla posiciones y las valora es el objeto directo de la corrección. Sólo lo son las cualidades intelectuales y la cultura filosófica, siendo estos aspectos susceptibles de apreciación objetiva.

Estos aspectos son: la comprensión del tema, la construcción del examen, los conocimientos filosóficos, la reflexión personal y la redacción.

Esta enumeración nos retrotrae el baremo de 1964, nada más que ahora expresa una opinión mayoritaria de los profesores. Veamos cada punto con algún detalle:

1. Comprensión del tema:

Lo primero que debe exigirse es la capacidad de interpretar el sentido preciso de la cuestión. No obstante, es preciso reconocer que varias dificultades pueden obstaculizar esta intelección. Cuando la redacción del tema resulte susceptible de varias interpretaciones, los correctores aceptarán aquellas que

reunan los siguientes requisitos:

- a. desarrollo coherente.
- b. conformidad con la construcción gramatical del enunciado.
- c. interpretación de las palabras en un sentido efectivamente posible en el vocabulario filosófico, manteniéndolo constante durante toda la disertación.

Ahora bien, si un alumno indica los distintos sentidos de una palabra se le exigirá no sólo que los yuxtaponga sino que los examine y organice; también que la retención de un solo significado sea justificado y no arbitrario. El candidato, consciente de la pluralidad de sentidos, merece que se lo bonifique con una nota mejor en relación con otro que, en igualdad de virtudes y de defectos, la desconozca. Tal bonificación depende tanto del interés y de la fecundidad de cada una de las interpretaciones cuanto del modo de sistematización (de 1 a 5 puntos). En muchos casos bastará para obtener la nota media (10/20) porque tal trabajo expresa las cualidades de claridad, de espíritu y de aptitud para la distinción reflexiva.

Por supuesto que esto tiene una contrapartida negativa referida al alumno que confunde los numerosos sentidos de una palabra o que transita insensiblemente sobre ellos. Para juzgar la gravedad de tal falta se tendrá en cuenta: a) el carácter relativamente usual de la palabra en el vocabulario filosófico, b) la incidencia en el conjunto del trabajo; si éste reposa sobre la confusión, la calificación deberá ser inferior a la nota media.

Si se tratara de un "sujet-texte" y el alumno cae en un contrasentido, el corrector deberá ser cuidadoso y otorgar la posibilidad de una nueva oportunidad (es decir, colocarle una

nota que le posibilite rendir el examen oral: 9/20) siempre y cuando se muestren las cualidades de conocimiento, de construcción, de reflexión. Pero si éstas estuvieran ausentes, la calificación no podrá superar un puntuación de 5/20.

2. Construcción del examen:

Los correctores muestran su acuerdo en señalar que el examen debe estar organizado. No todos están conformes con aceptar el esquema de presentar una introducción, luego un plan previo, su desarrollo y finalmente una conclusión. No obstante ello, todos juzgan imprescindible la presencia de los siguientes elementos:

a) Los candidatos deben primeramente formular de una manera nítida el problema que van a tratar. Deberán evitarse las introducciones innecesarias. La ausencia de la enunciación de la problemática será juzgada como una falta (leve si ha sido un producto de la torpeza, grave si no existe en ningún momento).

b) Las disertaciones deben estar construidas según un plan en el que claramente se distingan unas de otras las etapas del pensamiento, aunque vinculadas entre sí por una línea general.

c) La conclusión es imprescindible. Indicará el punto final, manifestando siempre la posición a la que se ha arribado.

Un examen desordenado, deberá compensar esta falta mediante la presencia de otras cualidades. Su notación será:

- 8/20: si hay conocimientos reales del tema.
- 12/20: si hay buen nivel de reflexión.
- 14/20: si se unen los conocimientos a la reflexión.
- 5/20: si no se dan ninguna de las cualidades mencionadas.

3. Los conocimientos filosóficos:

Esta es una cuestión difícil de plantear pues la situación

depende de cada orientación o serie. En general la serie A está integrada por los alumnos que tienen mayor formación, y por ende, puede exigirse más. Pero, por otra parte, la filosofía es tan vasta y numerosos sus cultivadores que su manejo resulta difícil. En líneas generales, se puede afirmar que no hay un acuerdo entre los profesores acerca de los autores que sería necesario citar: no se podría exigir a los candidatos el conocimiento de determinadas filosofías ni filósofos, a los que habría que citar frente a determinados temas. En cambio, hay acuerdo en reconocer que todo filósofo es, de suyo, citable. Ahora bien, qué acontece cuando la cita es errada? Deberá juzgarse con indulgencia cuando se trate de un asunto de pura erudición. En cambio será considerada muy grave cuando se desfigure la doctrina citada, cuando se refiere a autores muy conocidos, cuando sea repetitivo y acumulativo, cuando toque al tema en su conjunto, a la disertación y cuando se quiera mostrar un pseudo saber de autores que no se han leído.

Es legítimo, por otra parte, que los correctores atiendan aquellos conocimientos que se refieran al tema y que sean muy severos con el puro verbalismo. No se considerarán válidos aquellos que no estén en relación con el tema, cuidándose de que tal exposición no interfiera en la adjudicación del puntaje, aun cuando el alumno no alcance la nota media. El examen puede apoyarse sobre conocimientos no filosóficos (vg. científicos, jurídicos, literarios, etc.) pues la filosofía puede ser una reflexión sobre conocimientos de orden diverso. Pero para que esto se considere una sincresis, deberá observarse: a) si son integrados en una síntesis filosófica y b) si son pertinentes con el tema.

Es preciso recordar a los alumnos que el examen de filosofía es de naturaleza distinta del de literatura, evitando expresamente la "contaminación de géneros" teniendo siempre en cuenta la distinción entre lo real y lo imaginario y la necesidad del análisis conceptual.

4. La reflexión personal:

La reflexión constituye lo esencial de una disertación filosófica. Los correctores están de acuerdo en exigir la coherencia lógica del pensamiento. Cuando el análisis de las nociones esté exigido por la naturaleza del tema, debe realizarse. Es indispensable que se justifiquen las afirmaciones pues la toma arbitraria de posiciones es la negación de la filosofía.

Un examen ordenado y pleno de conocimientos, pero sin crítica ni reflexión personal, merecerá una nota neutra:

- 8/20: si carece totalmente de crítica.
- 10/20: si organiza bien los conocimientos.
- 12/20: es la nota máxima que se puede alcanzar.

Pero nunca se podrá exigir que los alumnos tengan ideas originales o personales; sí, en cambio, que la idea esté asimilada y sea honesta. Aunque el esfuerzo sea torpe, se dará una nota media (10/20) a aquel que se hubiere empeñado en un esfuerzo sincero por tratar el problema ordenada, metódica y reflexivamente.

Será preciso recomendar a los alumnos la necesidad de ofrecer ejemplos que muestren como las ideas se aplican a los hechos, pues se da el caso de numerosos alumnos, que por mantenerse en el dominio conceptual, corren el riesgo de caer en vaguedades e irracionalidades, por no poder mantenerse en lo puramente abstrac-

to. Pero no podrá penalizarse la falta de ejemplificación. Sin embargo, a igualdad de virtudes y defectos, la prueba que ofrezca ejemplos deberá recibir dos puntos más. Pero habrá que evitar la ejemplificación anecdótica, innecesaria, o que la que constituya un fin en si misma: en este caso, la nota será 4, 5, 6, y excepcionalmente 7/20.

5. La redacción:

Se exigirá un lenguaje correcto, uso de términos con propiedad y una redacción inteligible. Se reprenderá la petulancia, la pedantería y la confusión. Se descontarán dos puntos cuando estos defectos no impidan seguir el hilo conductor del trabajo, pero se descontarán más (incluso por debajo de la nota media) si hay oscuridad mental que dificulte discernir lo correcto. La prueba ininteligible no superará los 5/20.

Las cualidades de estilo literario serán reconocidas con una nota ligeramente superior. Pero, de suyo, no serán valoradas: Siempre deberán juzgarse en función de la reflexión.

Si bien, al menos en principio, un examen de filosofía puede adoptar la forma dialogada, teatral, lírica o poética, siempre y cuando exista una problemática nítida, una reflexión y una discusión metódica, se aconsejará formalmente la conveniencia de la disertación, aunque sin prohibir aquel uso.

En cuanto a los errores de ortografía y de puntuación, se solicita que los alumnos no se dejen estar ni sean negligentes pues tales faltas dificultan la lectura. Se aconseja a los co-

rectores bajar dos puntos cuando los errores se repitan, y, según la naturaleza general de la prueba. Aunque, en algunos casos será preciso aplicar el máximo del rigor.

En este trabajo puede apreciarse con gran nitidez que el peso de la evaluación recae fundamentalmente en la comprensión del tema, en su organización y en la reflexión personal (reflexión, análisis y justificación). Los contenidos filosóficos cumplen una función auxiliar, instrumental, para que el alumno pueda desarrollar tales procesos. Más aún, los conocimientos filosóficos no son juzgados en sí mismos (como se menciona al comienzo del informe).

Para completar este informe, SOURIAU presenta en un anexo, lo que significan las notas de 0 a 20 para los profesores de filosofía. De acuerdo con los estudios realizados, se puede afirmar que:

a) existen tres categorías de máxima generalidad:

- 0 a 9: estas calificaciones indican que el alumno no ha alcanzado el nivel mínimo requerido.
- 10: indica que apenas se ha alcanzado el nivel mínimo. El trabajo es suficiente y puede ser admitido con indulgencia pues está a mitad de camino entre el éxito y el fracaso.
- 11 a 20: el nivel mínimo ha sido alcanzado y superado.

b. Grupos: ahora bien, cada uno de estas categorías puede, a su vez, clasificarse en cinco grupos:

- 1) de 0 a 7: nota baja que indica un nivel deficiente y expresa que el alumno es malo.
- 2) de 8 a 9: el examen es insuficiente, pero por estar cercano a la nota media el alumno puede ren-

dir otra pueba.

- 3) 10: es lo mismo que la segunda categoría (el alumno apenas ha alcanzado el nivel mínimo).
- 4) de 11 a 12: el examen es aceptable y el conjunto es valorado neutramente.
- 5) 12 a 20: el examen es bueno y susceptible de una mención.

c. Niveles: estos cinco grupos se dividen, a su vez, en nueve niveles en la medida en que asignan las calificaciones de un modo definitivo:

- 1) de 0 a 4: el alumno no sabe nada.
- 2) de 4 a 6: el examen es muy malo.
- 3) de 6 a 7: el examen está mal.
- 4) de 8 a 9: el examen es insuficiente, pero por estar cercano a la nota media, el alumno puede rendir otra prueba.
- 5) 10: el alumno apenas ha alcanzado el nivel mínimo.
- 6) de 11 a 12: el examen es aceptable.
- 7) de 12 a 13: bastante bien, pero aún no es verdaderamente bueno.
- 8) de 14 a 15: buen trabajo.
- 9) de 16 a 20: el examen es excelente.

Según esto, los profesores califican conforme con tres grandes categorías:

- la primera comprende dos grupos que, a su vez, abarca cuatro niveles.
- la segunda se identifica con un grupo solo y un nivel; su explicación debe encontrarse en ser el punto medio de la escala de calificación.
- La tercera categoría comprende dos grupos, que, a su vez, abarca otros cuatro niveles. Un esquema de lo dicho se puede representar así:

CATEGORIAS:	GRUPOS:	NIVELES:
I. de 0 a 9	1) de 0 a 7	1) de 0 a 4
		2) de 4 a 6
	2) de 8 a 9	3) de 6 a 7
		4) de 8 a 9
II. 10	3) 10	5) 10
III. de 11 a 20	4) de 11 a 12	6) de 11 a 12
	5) de 12 a 20	7) de 12 a 13
		8) de 14 a 15
		9) de 16 a más

Sin embargo, tal panorama no es tan homogéneo. Tenemos un testimonio de un profesor de la Academia de Lille que permite apreciar la situación. Comenta que la proporción de los admitidos (antes de toda deliberación) varía de un tribunal a otro de un modo considerable. El más severo admite 14 candidatos sobre 118 (es decir el 12%), mientras que el más indulgente 61 sobre 96 (el 63,5%), entre ellos tres tribunales aceptan entre un 42 a un 48% (37).

Esta situación, sin duda desconcertante para una examinación de carácter abierto y de apreciación subjetiva, llevará a crear las reuniones de entendimiento entre correctores. La respuesta de ellos será muy dispar. Algunos no aceptarán que ningún criterio colectivo se imponga al suyo personal, otros pedirán leer colectivamente algunas pruebas y realizar sobre ellas una estimación. La ASOCIACION DE PROFESORES DE FILOSOFIA propiciará la creación de comisiones de 15 a 20 profesores -cuya composición será rotativa anualmente- y que cada uno de ellos lea una veintena de exámenes, establezca los posibles defectos y virtudes, intercambie información y luego fije las escalas de valoración. Este sistema se irá imponiendo lentamente, aunque en el periodo que vamos a analizar sea, prácticamente, un ideal asintótico.

IV. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

El presente análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes de Filosofía ha sido extraído de los informes que anualmente publica la ASOCIACION DE PROFESORES DE FILOSOFIA DE LA ENSEMANZA PUBLICA. El periodo estudiado comprende los años 1962 a 1969, con una excepción del año 1965. Tales estudios fueron publicados en la REVUE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE.

El método empleado de recolección de datos consiste en la publicación de un cuestionario, al que contestan aquellos profesores interesados en mejorar la situación de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Las respuestas, procesadas por un responsable, se presentan en el mismo orden del cuestionario, respetando la disparidad de criterios y destacando la unanimidad.

La validez de tales informes viene dada por la entidad que los promueve y los auspicia. No se ha encontrado en ninguno de los artículos de la revista mencionada, voces que critiquen las afirmaciones sustentadas.

Lo criticable es el número relativamente escaso de quienes contestan la encuesta, que en cada año se registra. Nosotros estimamos que, no obstante ello, son significativos pues representan a los profesores que más preocupados están por un estado de cosas del que se sienten responsables.

Nuestra presentación seguirá un orden cronológico, estableciéndose las conclusiones pertinentes de lo acontecido en cada año.

1) RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL AÑO 1962 (38)

Los correctores consideran que los temas de ese año han sido buenos y armoniosos pues mientras que uno ofrecía una formulación clásica para un tratamiento adecuado a los alumnos escolarmente formados, otro posibilitaba un enfoque más libre, con un trasfondo de conocimientos que permitía un desarrollo personal de reflexión y un tercero sólo exigía un espíritu metódico y la aplicación de técnicas de la discusión filosófica pero sin requerir muchos conocimientos específicos.

Los datos para la Serie de filosofía indican:

EL TEMA 1: cuál es la diferencia entre un proceso técnico y una práctica mágica?

Este tema ha resultado desconcertante. Pareciera que aquellos alumnos que lo han elegido no lo hubieran hecho totalmente convencidos. Las dificultades por encontrar una buena bibliografía no han impedido que estos exámenes fueran los mejores de la Serie. El error más frecuente ha consistido en hablar indiferentemente de magia y de religión así como confundir la oración con los ritos que, evidentemente, representan actitudes distintas para compararlas con la técnica.

EL TEMA 2: la voluntad tiene necesidad de apoyarse en los hábitos?

Su semejanza con un tema del programa ofreció la tentación de repetir todo aquello que se había aprendido en clase. Muchos candidatos entendieron "apoyarse" ("s'appuyer sur") como "relacionarse con" ("se ramener à").

EL TEMA 3: El sentido de culpa tiene un valor moral?

Tanto como el tema anterior, los alumnos que lo eligieron han juzgado que el tema era fácil, pero este carácter era tan sólo aparente (y hasta 'pefide'). Esta es "une explications possible de la mediocrité des copies". Un profesor considera que el tema de la magia y del sentido de culpa, al menos en los exámenes que le tocó corregir han sido interpretados "traidoramente" por los alumnos. Por otra parte, se ha confundido la culpabilidad moral con la penal y aún la misma culpabilidad con el sentimiento de culpa. Fueron muy pocos quienes pensaron que podía darse un sentimiento de culpa sin fundamento y poder así desarrollar los aspectos mórbidos de este sentimiento que era el aspecto esencial, o al menos, un aspecto esencial, del tema.

Para la Serie de Ciencias experimentales los datos son:

TEMA 1: hay lugar para la finalidad en la investigación científica?

Muchos no han comprendido lo que se les pedía, otros ignorando el sentido de la palabra finalidad en filosofía han caído en contradicciones al comprenderlo como "término", y la enfocaron como si se les preguntara si la investigación científica finaliza en algún momento.

TEMA 2: Por qué las ciencias de la naturaleza tienen necesidad de la matemática?

Por ciencias de la naturaleza muchos candidatos han entendido únicamente ciencias de la vida y limitaron su trabajo a defen-

der sin convicción la tesis sugerida con vagos conocimientos de genética o biometría.

La mayoría de las disertaciones se limitaron a ejemplificar. Son muy pocos ("trés rares") aquellos que han centrado su atención en el "por qué" y que han buscado el ejemplo en relación con lo explicado. Finalmente muchos correctores manifiestan el fracaso del filosofar para la mayoría de los alumnos: "les candidats que font un effort de reflexion, et que s'interrogent sur les raisons des faits qu'ils rapportent son une infime minorité".

TEMA 3: el error es útil para el conocimiento de la verdad?

Este tema fue elegido por el 39% de los alumnos sin haber comprendido que estaba más allá de sus fuerzas. No pudieron apoyarse sobre un estudio del error ni de sus condiciones psicológicas.

Si bien los temas han sido considerados difíciles para esta orientación o Serie, dado que estaban formulados inequívocamente y perfectamente integrados al programa, los correctores juzgan que ellos no debieron desconcertarlos de la manera en que lo hicieron.

Pasemos ahora al análisis de los datos de la Serie de Matemáticas.

TEMA 1: podemos ser responsables de los otros?

Aquí se muestra una tendencia a emplear vagamente el significado de la palabra responsabilidad y a renunciar al esfuerzo de precisarlo. Esto llama poderosamente la atención de los correc-

tores y encuentra la razón de ser de tal deficiencia en la presencia de un tercer tema de Francés que, al presentar un texto de Saint Exupery ("ser hombre es ser responsable") que exigía relacionar esta definición con la experiencia personal. Otras pruebas han sustituido el sentido del tema, al entender la responsabilidad frente al otro por la búsqueda de una autoridad que exigiera tal comportamiento. Este cambio es interpretado como una banalidad, como un mero intento de repetir lo ya sabido.

TEMA 2: Decir que el hombre es libre es afirmar que escapa a todo determinismo?

Si bien el tema ha sido expresado con toda claridad "la sustitución de lo banal y de lo habitual por la reflexión sobre un problema nuevo ha reunido una proporción masiva de pruebas que resultan negligentes del tema". Según los testimonios, la mitad de los candidatos desconoce el significado del termino "determinismo", entonces lo interpretan como presión social u obligación jurídica o moral. En algunos se ve que el determinismo es sinónimo de actividad y, por ende, lo no-determinado es igual a pasivo. Una manera alternativa de resolver el problema ha sido mantener indefinida la palabra y que reciba su significación azarosamente durante la disertación. Finalmente otros han optado por no mencionar jamás tal expresión. En lo que respecta a la libertad, se la concibe como resultado de regímenes políticos sin ninguna mención del problema metafísico, de ahí que la mayoría tiende a convertir el tema en una relación entre la organización sociopolítica y las obligaciones. También se ha prestado para introducciones líricas del tipo "Libertad, libertad querida".

TEMA 3: La prudencia es una virtud?

Hay acuerdo en indicar que los exámenes tienden frecuentemente a la verborragia, siendo muy pocos los candidatos que estiman útil definir la virtud. Se ignora el planteamiento clásico de la cuestión en la filosofía griega y cristiana. Esto indica que hasta la misma noción de virtud fuese desconocida, y en algunos casos, hasta despreciada. Muchos profesores señalan que estos resultados tan pocos favorables demuestran que la enseñanza no ha sido capaz de formar a los alumnos. Se debe -comenta un profesor- a una involuntaria equiparación de los exámenes que corresponden a la Serie de filosofía (con nueve clases semanales) a las otras Series (con apenas tres clases semanales).

Sin embargo, de estos informes se puede inferir que los profesores están de acuerdo en afirmar que los resultados obtenidos han sido mediocres. Solamente una minoría ha demostrado un ejercicio sólido del pensamiento filosófico.

Estos resultados aconsejaban tomar un examen oral para completar la evaluación de los candidatos.

EL EXAMEN ORAL:

En 1962 se produce una modificación en la naturaleza de este examen. Anteriormente el alumno presentaba un programa que tomaba de algunas cuestiones seleccionadas sobre las que se lo examinaba. A partir de este año, el oral consiste en la explicación de textos. Son muchos los profesores que añoran el sistema anterior pues permitía al alumno desaprobado en la disertación con baja

nota (7/20) pero con buen concepto en su libreta escolar presentarse a este examen.

Los profesores reconocen que muchos alumnos carecen de iniciativa para escribir, mientras que, cuando se los somete a una interrogatorio, manifiestan conocimientos y formulan juicios que no hubieran sido previsibles. Tal aptitud para responder y tal inaptitud para organizar una reflexión justifica -según ellos- la necesidad de mantener un doble examen (escrito y oral) para posibilitar un juicio equitativo.

Sin embargo, según testimonios recogidos, es evidente que el examen oral es menos riguroso que el escrito. Los examinadores saben que está destinado a aquellos alumnos que han reprobado el tema del escrito.

Cómo los profesores juzgan los resultados? Se indica que muchos alumnos se han presentado sin los textos elegidos. Otros, en lugar de presentar los tres textos opcionales, han presentado dos o incluso uno sólo. Algunos se han presentado con una selección diferente a la oficial. Finalmente hubo quienes declararon ignorar la naturaleza de la prueba. Indudablemente, este comportamiento del alumno está indicando una muy escasa preparación. Algunos correctores se inclinan a pensar que esto se debe a las serias falencias que tiene la enseñanza de la filosofía mientras que otros juzgan que, dado que el candidato debe presentar tres textos leídos, el profesor debe exigir su lectura durante el año escolar, lo que resulta prácticamente imposible.

Pero además de ello, se presenta otro inconveniente no

resuelto: cuál es la actitud del corrector en el examen oral? Las opciones son: interrogar, conversar, dejar hablar. Muchos profesores juzgan que debe obrarse con precaución porque el joven de la época es más locuaz que el de antes. Sin embargo, una línea de pensamiento parece dominar: un oral bien tomado siempre va a demostrar "aquellas cuestiones del programa que son completamente ignoradas por los candidatos".

Este informe se complementa con un cuadro de resultados del total de pruebas rendidas para la asignatura filosofía. De 106.894 candidatos presentados sólo ha sido admitido un 61,5 %. El examen escrito, es decir, la disertación fue aprobada por un 19%, mientras que el 22,5 % debió presentarse al oral. El porcentaje nacional de admitidos varía de una academia a otra, oscilando de un 53,9 % hasta un 71,3%.

ANALISIS DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL BACHILLERATO DE 1963 (39)

El informe del cual extraemos el presente análisis ha sido realizado por A. SOURIAU sobre 24 respuestas a la encuesta.

En lo que se refiere a la Serie de filosofía, los comentarios son los siguientes:

TEMA 1: Qué diferencia establece Ud. entre un arte y una técnica?

Algunos alumnos han comparado artes y técnicas particulares

inducidos por la presencia de los artículos indefinidos. Salvo honrosas excepciones, "la mayor parte de las respuestas tiene el sonido de la misma campana". Si bien el tema pretendía rescatar la cienicienta bolilla de estética, quienes lo eligieron pensaron que el arte es una cuestión de la que se puede hablar "para no decir nada", en la que no es preciso tener conocimientos específicos y emplear las palabras con un sentido muy vago. La mayoría repite prejuicios e ideas recibidas que se manejan como si fueran totalmente evidentes, sin ocurrírseles siquiera poner el problema. Un profesor observa "queda mucho por hacer para que nuestros alumnos admitan que filosofar sobre el arte no se realiza en el vacío, fuera de los hechos, ni menos, en contra de ellos".

La nota media asignada ha oscilado entre 8 y 10.

TEMA 2: Cuál es el rol del sentimiento de respeto en la vida moral?

Si bien algunos alumnos han hecho excelentes estudios sobre la cuestión "el nivel general no ha sido bueno". No se encuentran verdaderos análisis de la noción de respeto. En general, abundan las meras enumeraciones de objetos respetables. Muchos candidatos admiten implícitamente que el objeto respetado es parte integrante del respeto, pues confunden este significado con el de "relación" (por la palabra "respect" en francés). Más de la mitad parece ignorar a Kant así como a cualquier otro filósofo. Cuando aparece citado alguno de ellos, es meramente obra del azar. La conclusión es: "en general, un tema de moral parece ser para los candidatos un tema evitable, contentándose con anécdotas sin una real reflexión".

TEMA 3: Un psicólogo contemporáneo ha escrito: "La decisión es la síntesis de nuestra razón, de nuestra persona y de nuestros medios de acción, el momento en el que nos concentramos para proyectarnos en la acción" (DELACROIX). Este texto le parece apropiado para esclarecer la naturaleza de la voluntad?

De iure, este tema presenta una ambigüedad pues manifiesta una relación entre voluntad y decisión en la que se puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Sin embargo, los alumnos no han visto el problema pues "confunden serenamente voluntad y decisión". Ha sido un tema "refugio". La estrategia ha consistido en resolver este problema recitando sus recuerdos del curso sobre la voluntad: "han procedido sobre todo por asociaciones de ideas a propósito de las palabras del texto". Muchos correctores han observado que los alumnos entendían "síntesis" de un modo distributivo tanto para la razón, cuanto para la persona y los medios.

En grandes líneas el tema ha sido abordado de manera mediocre y ha recibido notas "apagadas".

Para la Serie de Ciencias experimentales, los análisis indican:

TEMA 1: Es alejándose del otro que uno se encuentra a sí mismo?

Los correctores están de acuerdo en subrayar "la tendencia a querer transformar este tema en una cuestión del curso". Los candidatos han confiado más en esquemas prefabricados que en su propia reflexión y a así, mientras que unos recitan una lección

sobre la introspección, otros lo hacen sobre la comunicación de conciencias y no faltan quienes centren su atención en el egoísmo y su condición. Solo la mitad obtuvo la nota media.

TEMA 2 Cual es el sentido de la expresión 'razón de estado'?

Este tema ha sido evitado. Algunos profesores juzgan que tal abstención debe atribuirse a los escasos o nulos conocimientos sobre el tema, otros en cambio entienden que se debe a la desconfianza de los alumnos de ser juzgados objetivamente por tratarse -según ellos- de un tema político. Si bien han existido exámenes muy buenos, la mayoría ha sido deficiente: unos ignoraron lo que es la 'razón de estado' y otros dividieron su disertación en una parte dedicada a 'razon' y otra a 'estado' sin posibilidad de desarrollar un verdadero tema.

TEMA 3: No ver la maldad es un deber de caridad?

Según los correctores, este tema parece "haber servido de refugio a los candidatos mal preparados que no han dicho nada importante referido al tema" pues solo lo han abordado munidos de sus recuerdos infantiles del catecismo y de las lecciones de moral de la escuela primaria. Ninguno penetró en el sentido de la caridad y muchos exámenes han sido malos o mediocres, salvo muy pocas excepciones.

En lo concerniente a la Serie de Matemáticas, los comentarios indican:

TEMA 1: Para qué sirven las matemáticas?

Como este tema se prestaba a encararlo como un tema clásico del curso, la mayoría lo adoptó. En estos exámenes sólo se en-

cuentran banalidades y anécdotas sobre la utilidad práctica y personal, su empleo por parte de las ciencias. Otros han preferido recitar su lección sobre la demostración matemática.

TEMA 2: Análisis de la idea de causa.

Muy pocos alumnos lo han escogido. Gran parte de ellos ignora lo que es analizar una idea pues se limitan a enumerar las causas. Otros han sustituido el tema de la causa por el de la ley.

Los correctores estiman que el tema es difícil para el nivel de los alumnos.

TEMA 3: Proyecto y previsión.

En este tema, el juicio de los correctores es muy duro. Los exámenes han sido uniformemente mediocres, vacíos de conocimiento filosófico y científico. Los alumnos no han mostrado en ningún momento que hubieran estudiado algo de filosofía y de ciencias.

El informe concluye con algunas consideraciones sobre las notas. En general, los resultados se presentan en distribuciones normales, con medias situadas entre el 8 o el 9, con notas extremas de 1 a 4 correspondientes a la parte inferior y con 14, 15 y 16 (excepcionalmente 18) para la superior.

Varios correctores testimonian la presencia de algunos profesores que trabajan únicamente con dos notas: 5 o 15, o con dos grupos de notas: de 1 a 5 y de 15 a 20: "este es un hecho preciso y constatado". El problema que genera este sistema es la imposibilidad de muchos alumnos de participar en el examen oral.

La conclusión que corresponde al análisis presentado es, en líneas generales, parecida a la del año anterior. Si bien se reconoce la presencia de excelentes exámenes, los resultados obtenidos por la mayoría no parece ser el esperado. No se formulan con claridad los problemas que corresponden a los temas elegidos, así como tampoco se formula una reflexión personal porque el alumno prefiere la evocación de esquemas previamente adquiridos, los conocimientos filosóficos no brillan por su calidad, y no se menciona ni la coherencia ni firmeza de opiniones en las disertaciones.

EL EXAMEN ORAL

La información que suministra el informe es muy escueta pero permite comprobar que los alumnos no vienen preparadas a este examen. Cuando se les pregunta si han preparado los tres textos opcionales "por unanimidad ... todos dicen que no". La mayoría de los correctores atribuye esta situación a la disparidad de criterios de los profesores de filosofía acerca del papel que cumple la explicación de textos en el programa de filosofía.

3) ANALISIS DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL BACHILLERATO DE 1964 (40)

El informe fue elaborado sobre 26 respuestas de un total de 858 profesores. De él se puede efectuar el siguiente análisis:

Para la Serie de filosofía se indica:

TEMA 1: Encontramos en la percepción algo que nos asegure la realidad del objeto?

El tema es difícil pero es bueno porque exige conocimientos y permite discriminar a los alumnos según su desarrollo. Pero los candidatos han caído en la recitación sobre una unidad del programa correspondiente a la percepción. Algunos han hablado de los errores de la percepción, otros de la cualidad y de la naturaleza del objeto aunque sin mencionar jamás el problema de su realidad y existencia. La mayoría se movió en el plano psicológico, desconociendo absolutamente el metafísico. Ha habido un lote muy importante de exámenes con malas notas (alrededor de 6). Ha habido una gran disparidad de notas motivada fundamentalmente por el tratamiento del tema (o realidad o naturaleza): esto ha significado aprobación o desaprobación.

TEMA 2: Se puede hablar de lecciones del pasado?

Ha sido el refugio de todos los candidatos sin cultura filosófica caracterizándose por la banalidad, la puerilidad y la falta de esfuerzo. Muchos han confundido el término "lecciones" con un uso escolar. No se ha distinguido el pasado personal del histórico. Salvo muy pocos, la mayoría ha trabajado sobre incoherencias.

TEMA 3: La libertad del juicio está de acuerdo con la necesidad de la verdad?

Los correctores indican que el tema de suyo es difícil y ambiguo. El nivel general ha sido muy bajo. Por libertad de juicio muchos han entendido la libertad social de decir lo que se piensa o la tolerancia, otros la pura relatividad, y algunos lo

han considerado como un juicio de valor, moral o jurídico. En cuanto a la necesidad, se lo ha confundido con la obligación de decir la verdad. El tema se ha prestado para la repetición y para la ignorancia filosófica.

Algunos candidatos, muy pocos, han negado la libertad de juzgar, resultando sus exámenes excepcionalmente buenos.

En lo que concierne a la Serie de matemáticas, los resultados se presentan así:

TEMA 1: La búsqueda de la felicidad es ajena a la conciencia moral?

El tema es aprobado como bueno por los correctores. Un tercio de los candidatos lo eligió. Pero las pruebas han sido mediocres. Hay vaguedad en torno a la "felicidad" y a la "conciencia moral", tomándosela generalmente en un sentido psicológico de introspección.

TEMA 2: El sacrificio es siempre digno de estima?

Los docentes lo han juzgado un buen tema, aunque ha resultado malo para los alumnos. No se definen los términos. Se sobreentiende que el sacrificio es el de la propia vida o el de la humana en general. Se tiende a incluir el objeto del acto en la consideración del acto. Se ha confundido 'estima' con 'admiración'.

TEMA 3: Los juicios morales son susceptibles de verdad o falsedad?

Es un tema que ha sido aprobado por los examinadores aunque

juzgado difícil. Un tercio de los alumnos lo desarrolló. Sin embargo, han caído en numerosos contrasentidos: "juicio" ha sido entendido como juicio de jueces, se ha ignorado aquello que quiere decir "verdad" y se ha confundido el "o" por el "y". Muchos han preferido desarrollar otros temas.

En general, los alumnos de esta Serie son escépticos en materia moral y creen autosuficiente a la lógica. Se los juzga muy acríticos, reprochándoseles un pensamiento pueril, inconsistente y permeable a la contradicción.

En lo que se refiere a la Serie de Ciencias experimentales, el análisis indica:

TEMA 1: Cual es el rol de la intuición en las ciencias matemáticas?

Ha sido escogido por muy pocos. Pero los alumnos que lo encararon, lo trataron muy bien y con información suficiente. No obstante, muchos lo recitaron recordando algún tema del curso.

TEMA 2: Las técnicas modernas son sólo aplicaciones de la ciencia?

Ha sido el tema más elegido, así como el refugio de las recitaciones de la bolilla de "ciencia y técnica". Los correctores han admitido todas las interpretaciones posibles sobre la cuestión.

TEMA 3: Comentar este texto de Descartes: "Es preferible no buscar la verdad sobre algo antes que hacerlo sin método".

Los profesores lo juzgan un tema difícil. Los exámenes o son

muy buenos o muy malos, sin la existencia de un término medio. Muchos alumnos han trabajado procediendo por asociaciones de ideas.

Sin pecar de unilateralidad, se puede concluir que el análisis de este año ofrece un panorama similar al de los dos años anteriores: La mayoría de los alumnos no parece haber afrontado la disertación según las exigencias requeridas por los profesores.

EL EXAMEN ORAL

El informe menciona un oral de control, cuya naturaleza parece ser similar al del año anterior. Los profesores indican que este examen es tomado sin un criterio uniforme tanto por parte de los examinadores como por los examinandos.

Tanto la preparación oficial como la privada olvidan ejercitar a los alumnos en el manejo de los textos optativos, y, en muchísimos casos, los textos sólo se leen en una antología o selección.

4) ANALISIS DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL BACHILLERATO DE 1966 (41)

Lamentablemente no hemos podido contar con los datos disponibles para realizar el análisis correspondiente al año 1965, de ahí su omisión en el presente trabajo.

El informe del que se extraen los hechos correspondientes al año 1966 se basa en una encuesta a la que han respondido 30

correctores, a los que se añaden las observaciones de los delegados de las Regionales de la Asociación de Profesores de Filosofía, volcadas en la reunión del 11 de noviembre de aquel año.

A partir de 1966, los temas son formulados por las Academias, zonas regionales que dividen geográficamente el sistema educativo francés, hecho que impide realizar un análisis semejante a los que se han hecho hasta ahora. Este va a tener características más globales. Es en este año que se introduce el "tema-texto". Cómo juzgan los profesores los resultados alcanzados en los exámenes?

En lo que se refiere al análisis de los temas de las disertaciones, excluido el tema-texto, los correctores están de acuerdo en señalar que se han destacado por su claridad, interés y confección. Por consiguiente, los errores en los que han incurrido los candidatos no son atribuibles a aquellos como habitualmente se solía hacer. Los defectos han sido: 1) ignorancia, 2) no saber encarar la problemática del tema, 3) no definir los términos y partir de nociones vagas, 4) no saber construir una disertación y "buscar sobre todo recitar el manual", 5) algunos dan la impresión de que jamás han cursado Filosofía. Sobre esto último, se dice "aquí no hay nada nuevo": la diferencia estriba en que antes se responsabilizaba de ello a la formulación de los temas, mientras que ahora se ha tomado una mayor conciencia de los defectos de los estudiantes.

No obstante este panorama general, algunos correctores estiman fundamental tener en cuenta las siguientes reservas entre las que podemos mencionar: ha existido una peligrosa afinidad con los temas de Francés, lo que ha provocado una confusión pre-filosófi-

ca (la contaminación de géneros, que ya se había indicado en años anteriores). Esta situación ha sido grave en algunas comisiones de la serie correspondiente a Filosofía. En lo que concierne a la de ciencias experimentales, algunos temas requerían para un buen tratamiento, cuatro horas y no las tres previstas, o una mejor preparación filosófica, pues eran realmente difíciles. También, señalan algunos correctores que hubo temas mal puestos o ambiguos, conteniendo términos que los alumnos ignoraban, otros que invitaban a la pura recitación pues su formulación era parecida con temas de los manuales.

En cuanto al tema-texto, la valorización de los profesores es negativa en lo que se refiere a su formulación. Según las resoluciones ministeriales, el texto debía tener una extensión de 15 a 20 líneas. En los temas presentados a los candidatos, algunos tenían 10 y otros solamente 5. Esto ha provocado una fuerte reacción porque parecía tratarse más de un "tema-cita", tipo clásico de ejercitación destinada a una exposición libre sobre un tema (vimos algunos ejemplos de ellos correspondientes a los años anteriores). El porcentaje de los alumnos que lo han adoptado ha sido variable: desde un 50% hasta un 5%, siendo el más frecuente entre un 20 a un 30%. Es evidente que muchos alumnos lo han evitado por temor a la novedad o a su ambigüedad, pero lo que es cierto -según los testimonios- que aquellos que lo adoptaron o bien lo hicieron porque tenían ya prefabricado (y en este caso resultó una recitación) o bien vieron la posibilidad de decir cualquier cosa escapándose de los conocimientos que requerían los otros temas.

Esta situación fue analizada por la Regional de París de la

Asociación (Rev. Ens. Phil., 16 (2) :64-69 Feb. - Mar 1966) y se han establecido los siguientes hechos:

- a) los alumnos frente a este tema tienden generalmente a parafrasear el texto,
- b) pocos casos presentan una referencia a la filosofía general del autor,
- c) lo más frecuente ha sido "la recitación de un curso o de un manual, así estuviera demasiado alejado del mismo texto",
- d) lo raro ha sido un análisis del problema o de la noción, así como
- e) la reflexión crítica.

Los correctores estiman que este tema es una mezcla bastarda de la disertación con la explicación de textos. En la evaluación, se han aceptado todos los géneros de interpretación: la regla general ha sido que los alumnos -por ignorar el vocabulario filosófico del autor- han caído en contradicciones durante el desarrollo de su trabajo. Frente a ello, el criterio ha sido ser benignos, salvo en aquellos casos en los que el candidato le hacía decir al autor opiniones contrarias a su posición filosófica.

Los correctores propician la supresión de este tipo de examinación pues es peligroso tanto porque limita la libertad del profesor (pues lo obliga a buscar la uniformidad en la comprensión de textos), cuanto porque invita al alumnado a juzgar la inutilidad de la comprensión (al tentarlo a afirmar cualquier cosa pues va a ser examinado sobre textos que siempre ignorará).

La mayoría de los profesores está acorde en señalar que los exámenes han sido MEDIOCREs. Los correctores calificaron en función de la relación de los escritos entre sí. Por otra parte, la consigna del ejercicio no es clara. En efecto, colocar como consigna: "diga todo aquello que le pase por su mente cuando lea este texto" no indica lo que se exige: o una reflexión o un

comentario. Finalmente, se estima que, de suyo, este tema es injusto pues favorece azarosamente a aquellos alumnos que han leído al autor que les toca en tal ejercitación y castiga a quienes se han preparado en obras de otros filósofos.

Las conclusiones están perfectamente delineadas en el informe. Por una parte, los profesores estiman que los alumnos no han logrado manifestar un pensamiento filosófico, un filosofar acorde con la formación recibida. Por la otra, algunos temas, y sobre todo el tema-texto no favorece tal reflexión pues o bien su preparación durante el curso es deficitaria o bien el alumno lo ha elegido porque ha juzgado que puede encararlo como una mera paráfrasis, cosa que le resulta difícil al ignorar la terminología específica del autor.

Sin embargo, esta conclusión demasiado fuerte tiene una circunstancia que la explica. Ella consiste en la supresión del examen probatorio. Este era una prueba de diagnóstico por la que el profesor dictaminaba si sus alumnos estaban en condiciones de presentarse al examen del bachillerato. La anulación de este peldaño ha tenido sus efectos negativos, sobre todo en la región de París y en la zona mediterránea. En efecto, muchos alumnos han pensado que sus lecturas literarias de Montaigne, Pascal, etc., los capacitaban para presentarse sin otra preparación - al examen de filosofía. Por otra parte, se denuncia la explotación comercial de las "boîtes à bachot" (los profesores se dan cuenta de ello por las libretas escolares) que incentivan a los alumnos a presentarse al bachillerato, confiados en su preparación. Según el informe, esto es lo que explica las anomalías en las

distribuciones de notas según las frecuencias: "ya no se trata de una forma en campana, sino que presenta un segundo máximo situado muy bajo en la escala de notas lo que parece indicar una población heterogénea".

EL EXAMEN ORAL

A diferencia de los años analizados hasta el momento, esta prueba es rendida por todos los candidatos admisibles. Muchos profesores están de acuerdo con este sistema. La mayoría de los examinadores interrogó sobre los textos presentados por los alumnos, aunque ha habido excepciones aberrantes. Los candidatos -en su generalidad- presentaron los tres textos, pero es preciso reconocer que no saben interpretar un texto, y menos en un examen oral. La explicación de ello, debe encontrarse en que los buenos alumnos aún no han tomado conciencia de que deben preparar el oral, pues hasta este año, sólo estaba destinado a los alumnos mediocres.

Sin embargo, esta apreciación deja flotando una duda, pues como hemos visto, la explicación de textos forma parte integrante del programa de filosofía. Si la mayoría de los alumnos no sabe interpretar un texto, y este año se han presentado todos los alumnos que han aprobado el escrito, es preciso concluir o bien que su enseñanza no ha sido adecuada, o bien que la atención de los profesores ha estado centrada en la preparación de la disertación. De ser cierto este último punto, los bajos resultados obtenidos, tal como se desprende del presente informe, indican serias deficiencias en el proceso de aprender.

5) ANALISIS DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL BACHILLERATO DE 1967 (42)

El informe del cual se extrae el presente análisis está tomado de 17 respuestas a la encuesta, así como de observaciones verbalmente comunicadas por dos profesores y de testimonios recogidos de la reunión de delegados regionales de la Asociación de Profesores de Filosofía.

La gran preocupación es la de recabar información acerca de las reuniones para lograr un acuerdo entre los correctores y de los métodos que se han probado para lograrlo.

En cuanto a los resultados han sido francamente malos. Los profesores prefieren centrar su atención en las causas que los han determinado. Se enumeran tres grandes grupos: a) La supresión del examen probatorio, b) la influencia de los institutos privados y c) la necesidad de una maduración.

La PRIMERA, que ya había sido detectada en el año anterior, muestra una debilidad en el nivel de los alumnos y una insuficiencia en el filtrado previo al examen. Esta circunstancia se ve agravada pues la mayoría de los candidatos, que han sido rechazados en otras series, ven en la de Filosofía la gran posibilidad de acceder al bachillerato. A su vez, la posibilidad de presentarse al examen de filosofía sin haberla cursado seriamente, posibilita la contaminación de géneros con "Francés". Los profesores denuncian que de un 20% a un 50% de candidatos encaran los temas de filosofía como si fueran de literatura, abundando en los análisis de estilo y en la ejemplificación novelesca o poética. Se estima que la mayoría de los profesores de filosofía ha juzgado de modo benevolente tales disertaciones.

La INFLUENCIA DEL SISTEMA PRIVADO se observa en el aumento de candidatos que se presentan sin "la libreta escolar". Se trata de alumnos libres, que no quieren aceptar el consejo de repetir el primer momento o la Primera. Estos alumnos son malos y por ende son reprobados. Es preciso reconocer que los actuales coeficientes que se le asigna a la materia filosofía permiten, y hasta favorecen, esta situación: "son tan débiles que se puede ser bachiller en filosofía sin haber consagrado una hora a la filosofía".

La TERCERA RAZON de los malos resultados estriba en la necesidad de una maduración. En efecto, el estudio de los exámenes que corresponden a la segunda sesión del mes de setiembre muestran una notable mejoría en relación con los de la primera sesión del mes de Julio. Si bien la enseñanza es semejante u homogénea para todos los candidatos, parece ser que resulta insuficiente para su preparación siendo evidente que aquellos que salen mal en la primera, pueden mostrar un desarrollo positivo de su capacidad de adaptación a nuevas situaciones problemáticas.

Dos de las razones enunciadas eximen de responsabilidad a los profesores de filosofía. En efecto, si es posible que un alumno pueda aprobar su bachillerato, con malas notas en filosofía y sin haberla cursado, los resultados negativos no le son atribuibles. Sin embargo, la tercera razón parece ser discutible en su capacidad explicativa. En efecto, si una enseñanza está centrada en la recreación de los procesos de reflexionar, fundamentar, sistematizar, etc., no parece convincente sostener que dos meses posibiliten una maduración que antes no se había alcanzado. Parece legítimo sostenerlo si se refiere al manejo de contenidos

de información. Indudablemente, se podrá estimar que el alumno desaprobado en julio carecía de estrategias para desarrollar una disertación. Pero, como hemos visto en la segunda parte del presente trabajo, su preparación insume gran parte de las tareas del curso. Si tal preparación ha sido deficiente, el fracaso en el primer examen ha servido de experiencia al alumno para conocer un mecanismo que antes ignoraba. Por consiguiente o el alumno madura conocimientos filosóficos o adquiere experiencias de las estrategias de disertar para lo que no estaba preparado. Si los examinadores ponen el acento en la primera cuestión, no son fieles al criterio de evaluación del bachelierato francés, mientras que si ponen el acento en la segunda deben reconocer que su enseñanza no es acorde con las exigencias a las que el alumno es sometido posteriormente. Sostener la necesidad de una maduración psicológica no parece ser una razón atenuante de los magros resultados obtenidos en la primera sesión, y que indican una seria deficiencia en la didáctica especial de la filosofía en el sistema francés de enseñanza.

EL EXAMEN ORAL

La mitad de los candidatos ha presentado los tres textos optativos del listado oficial, mientras que la otra mitad afirmó no haber visto jamás los tres textos, sino tan sólo dos o uno. Algunos alumnos sólo presentaban resúmenes dictados por sus profesores. Muchos correctores interpretan estas cosas como fruto de un estado de confusión entre el "texto del oral" y el "tema texto" del escrito, que parece comprender no sólo a los alumnos

sino también a los profesores. Es preciso reconocer que los alumnos dan malos exámenes porque los criterios cambian de un evaluador a otro. Unos preguntan sobre el texto, otros sobre las nociones. Sin embargo, los alumnos no vienen bien preparados en esta ejercitación de explicación de textos.

Muchos evaluadores entienden que la nota del examen oral debe tener en cuenta el informe que las autoridades escolares dan del alumno en su libreta escolar. Si bien las resoluciones ministeriales hablan de ello, no son absolutamente claras en este aspecto, lo que motiva disparidad de criterios en la aplicación práctica.

Una nueva cuestión se presenta: la necesidad de formar a los futuros profesores de filosofía en la evaluación. La experiencia que los "stagiaires" tienen en la C.A.F.E.S no es suficiente: "es necesario que aprendran a calificar en función de lo que puede producir un alumno medio en cuatro horas despues de un solo año de filosofía y de no exigir un nivel requerido por la "Khâgne" (nombre genérico que reciben las clases de preparación en las Escuelas superiores).

6. ANALISIS DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL BACHILLERATO DE 1968. (43)

El informe correspondiente a este año, tan característico por su irregularidad en la educación francesa, se elabora en base a 22 respuestas a la encuesta de la Asociación, de las cuales 15 fueron escritas y 7 orales. La temática versa no sólo acerca de lo acontecido sino también acerca del porvenir.

La característica fundamental de este año ha consistido en que la evaluación ha sido solamente oral. Cuáles fueron los resultados?

En general los candidatos presentaban los tres textos; aquellos que sólo presentaban dos era a causa de los acontecimientos del mes de mayo. Han disminuido los casos de los textos inexistentes en las listas. Pero hay acuerdo en señalar que ha predominado una monotonía en la elección de los autores. Muchos alumnos han fragmentado la lectura a una página, o a extractos de la obra que la reducen a nada. Otros profesores indican la desaprensión de muchos profesores en tomar irresponsablemente el examen, situación que desanima a aquellos alumnos que han preparado muy bien la explicación de textos.

Pero la situación de los alumnos que sin haber cursado filosofía o cursado de un modo deficiente se presentaron al examen se ha agravado. Algunos estudiantes sólo han realizado un breve curso o han estudiado por un manual. Otros han creído que la filosofía se encuentra en "Tristes Tópicos" o en dos páginas del "Discurso del Método". Otros alumnos no tienen la intención de estudiar filosofía y aprueban el bachillerato con sus notas de literatura, a raíz del juego final de los coeficientes. Parecería existir una intención de eliminar la filosofía del bachillerato francés, pues la situación legal fomenta el desinterés por esta materia.

En general los correctores ajustaron su comportamiento al del "jury" que integraban. Algunos solamente trabajaron con un nota: 10/20, otros más generosos con 15/20 y 20/20. No obstante, otros han trabajado a conciencia. Los rectores de los estableci-

mientos adoptaron diversas actitudes: condescendencia, llamados de atención, observaciones. Las quejas de los padres y de los alumnos han sido las normales o iguales a las de los años anteriores.

Qué valor tiene un examen puramente oral? La mayoría los considera insuficiente. No se puede evaluar la reflexión ni la organización del pensamiento, pues el tiempo es reducido. La aptitud de construcción, de interpretación del tema y de desarrollo coherente sólo puede ser juzgado en un escrito. Por otra parte, el oral favorece al alumno de elegante parecido y disminuye las posibilidades de los tímidos y de los discretos. El oral es un examen complementario, pues, a diferencia del escrito que apunta siempre a una sola cuestión cuya organización está a cargo del alumno, aquél tiende a transformarse en varias cuestiones, y convertirse en una lección en la que el evaluador (que también es un profesor) (44) se preocupa por interrogar y dialogar.

En líneas generales, pese a su irregularidad, son pocos los profesores que se animan a juzgar a este bachillerato como insuficiente. No obstante, la opinión unánime es que no sólo aprobaron los que estaban bien, sino también aquellos que no lo estaban.

Cómo se desarrolló este examen oral? El desarrollo de las interrogaciones ha sido sumamente variado. La mayoría de los evaluadores trabajó con tres cuestiones más la explicación de un texto. Otros, en cambio, dieron a elegir entre la cuestión y el texto. Hubo, por supuesto, quienes sólo preguntaron acerca de una de ambas posibilidades. Las cuestiones podían extraerse del pro-

grama, o bien presentarse bajo forma de disertación con una reflexión personal. Sin embargo es preciso recordar que la lista oficial de cuestiones se ha visto sensiblemente acortada. La mayoría de los alumnos regulares presentaba la misma cuestión y los alumnos libres no presentaban ninguna.

La actitud de los candidatos frente a los exámenes ha sido la normal, quizá un tanto más intimidados por la solución de la situación. En cambio, ha habido profesores que han boicoteado los exámenes al interrogar a los candidatos de manera arbitraria. Es necesario unificar la forma del preguntar, tratando de conciliar la libertad de enseñanza, el respeto por el alumno, la uniformidad de criterios para que todos los alumnos estén en igualdad de oportunidades.

La conclusión a la que nos permite llegar el presente informe no puede ser otra que EL APRENDIZAJE DEL FILOSOFAR HA SIDO INSUFICIENTE. Es cierto que la fuerte presión ideológica y política tiene que haber repercutido mucho más en la enseñanza de la filosofía que en la de otras materias. Sin embargo, hemos mostrado en la primera parte del trabajo el carácter netamente liberal de la enseñanza de esta asignatura. Es decir, que los cuestionamientos ideológicos podían recibir sólidas respuestas de parte de un profesor comprometido con un pensamiento personal y racional en función del cual podía estructurar un programa y desarrollarlo. En este caso, la enseñanza de la filosofía no consistirá en saber lo que sostuvo un determinado autor sino en averiguar el problema que origina un tipo especial de reflexión generalmente llamada filosófica. Los resultados obtenidos no satisfacen a los

profesores. Es cierto que un examen oral no es un instrumento idóneo para juzgar la reflexión filosófica de un alumno. No obstante ello, vemos que el interrogar del cuerpo profesoral se manifiesta anárquico, no procesual. Este hecho revela la insuficiencia de una didáctica que se propone alcanzar una alta finalidad pero se despreocupa absolutamente por la naturaleza de los medios a emplear para alcanzarla.

7) ANALISIS DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL BACHILLERATO DE 1969 (45)

El informe que procesa los resultados correspondientes a este año es una síntesis de 32 respuestas al cuestionario de la Asociación.

La característica fundamental es la desazón de los profesores por la baja calidad de las disertaciones. Si bien el número de los alumnos que no han cursado la Terminal va disminuyendo, son varios los que aprovechan un juego de coeficientes que les permite aprobar filosofía con un 4/70 por su alto puntaje en matemáticas, historia y geografía. Incluso tal baja nota los exime del oral de control. Esta situación está convirtiendo a la filosofía en una materia realmente optativa.

Los correctores no están de acuerdo en un oral obligatorio para todos los candidatos. Otros estiman que oral y escrito miden cosas distintas y por ende son necesarios. Otros juzgan que es preciso aligerar el oral para determinar si un candidato posee lo mínimo requerido para aprobar. Una nueva disposición ha venido a complicar la situación pues un candidato no puede disminuir la

nota del escrito, aunque la del oral sea inferior. Esto ha hecho que muchos candidatos se presentaran al oral mal preparados, y otros que no se presentaran directamente. Esto último fue interpretado de maneras diferentes por los tribunales examinadores, algunos lo consideraron como ausentes y otros como nota cero.

La mitad de los profesores estima que los tribunales han operado con una "indulgencia culpable", a partir de lo acontecido en 1968 y que esto se muestra en las distribuciones anormales de los resultados. Otros piensan que el benigno es el sistema pues permite un juego tal de coeficientes que invalida cualquier mal resultado en filosofía.

Los exámenes orales de este año se han movido dentro de una atmósfera confusa motivada por dos circulares ministeriales contrarias. La del 7 de noviembre de 1968 se interpretó como una recomendación de no preguntar en el oral sobre los textos, mientras que la del 11 de abril de 1969 dispone que la interrogación de nociones debe hacerse sobre los textos. Se ha podido comprobar que la mayoría de los profesores que trabajaron sobre textos, lo hicieron sobre los tres requeridos, aunque otros solamente con dos. Para algunos, enseñar sobre los textos es indispensable pues enseñan a los alumnos a reflexionar y a confrontar su pensamiento con el del autor. Ya nos hemos ocupado en la segunda parte del presente trabajo sobre esta cuestión. Sin embargo, los profesores entienden que no es lo mismo trabajar en la explicación de textos que trabajar a partir de los textos. La mayoría de los alumnos se muestran sorprendidos cuando el profesor los interroga en el oral. Sin embargo, las nociones del texto parecen poco manejadas, lo que indica una deficiencia en la enseñanza de los textos.

Otra parte del informe apunta a averiguar cuales son las cualidades intelectuales que debe tener un alumno al terminar su formación filosófica. Hemos aludido a ello en nuestra segunda parte. Nos detendremos pues indican los procesos que -al menos para un grupo de docentes- resultan connaturales de la filosofía, es decir, piensan que ellos son una definición funcional del filosofar. El acuerdo general está en indicar:

- 1) claridad de expresión,
- 2) aptitud de conceptualización,
- 3) coherencia lógica del pensamiento y del razonamiento,
- 4) aptitud para organizar las ideas,
- 5) espíritu crítico.

Algunos añaden a ellos: la invención personal, el buen sentido de lo real, y sentido del diálogo.

Nosotros estimamos que estos procesos son más procesos generales del pensamiento que específicos y únicos de la filosofía. Cualquier actividad científica podría incorporarlos a su enseñanza. Cabe entonces preguntarse el por qué los resultados que se obtienen en filosofía no son satisfactorios. Es cierto que hay condicionamientos que disminuyen el esfuerzo del alumno por preparar una asignatura. No obstante ello, la ineficacia de una didáctica por lograr un aprendizaje significativo sigue siendo la conclusión que se desprende de este año de 1969.

8) ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL BACHILLERATO DE 1970.

La información que presenta el siguiente informe es muy insuficiente acerca de los temas de la disertación. Esta falencia resulta extraña pues los candidatos que aprueban el escrito con 12/20 están eximidos de dar el oral. La razón de ello parece

estar nuevamente en el juego de coeficientes. Muchos profesores reiteran sus sospechas de que un alumno con muy baja nota en filosofía (unos dicen con 5/20, otros 3/20) estaría eximido de una segunda prueba, siempre y cuando obtenga buenas notas en el oral de historia o de francés. A esta situación, debe añadirse la vigencia del principio de la permanencia de la nota más alta.

En cambio el informe se detiene en el examen oral y su relación con los textos. Se juzga que los alumnos obran con astucia en la interpretación de la reglamentación. La mayoría insiste en preparar solamente 20 o 30 líneas de un capítulo, cuando en realidad lo que debe hacerse es preparar tres obras sobre las cuales el jurado decide interrogarlo sobre una de ellas. Pero los correctores reconocen que tal situación se vincula con una seria falla en la enseñanza pues la mayoría de los profesores sólo se limita a ver la lista de cuestiones del oral y no el programa de la asignatura. Esto explica la debilidad de los alumnos por vincular los textos con las nociones.

De ahí que el informe pasa a preguntarse cómo debe interrogarse en el examen oral. La respuesta de los profesores no es coincidente. Algunos estiman que es preciso interrogar tanto sobre el texto como sobre las cuestiones y nociones relacionadas con el. Otros juzgan que el alumno está incapacitado para comprender la riqueza del texto, y por ende, la interrogación debe versar sobre cuestiones. Muchos opinan que sería preciso reformular el programa pues las cuestiones, al no coincidir con la temática de los textos, obliga a una presentación muy monótona de aquellos que sí coinciden porque tales casos son contados.

Si bien los resultados presentados no permiten formular una sólida conclusión, su inserción en una tendencia general nos permite ver que los correctores no están muy entusiasmados con los resultados que alcanzan los alumnos. Más aún, la discusión acerca de cómo es preciso encarar la interrogación del examen oral, a más de ocho años de haberle asignado la evaluación de la explicación de textos, revela, por lo menos, la ausencia de una didáctica asumida que centre su atención en el desarrollo de los procesos que generen el filosofar.

Esto último nos permite estimar que, aun existiendo buenos resultados, ellos brotan de un juego azaroso de factores, pero no de la acción docente, entendida como condición facilitadora del aprendizaje específico de la filosofía.

V. CONCLUSIONES SOBRE LA APLICACION DEL MODELO PEDAGOGICO CENTRADO EN LOS PROCESOS DEL FILOSOFAR

En la introducción del presente capítulo se plantearon un conjunto de cuestiones que orientaron el desarrollo del presente trabajo y que quedaron resueltas en su transcurso; resta ahora sistematizarlas y sintetizarlas.

En PRIMER LUGAR ha quedado establecido que el objeto de análisis guarda una relación tanto de semejanza como de cercanía con lo que acontece en la enseñanza secundaria. La filosofía en las pruebas del bachillerato francés se evalúa mediante una situación de examen que guarda una proporción con la formación que el alumno ha recibido durante el periodo de la enseñanza media. Pretende juzgar la capacidad de comprensión, de aplicación y de síntesis mediante un sistema que analiza la manifestación de tales competencias. También se ha visto como los profesores de filosofía preparaban a sus alumnos, ejercitándolos en tal examinación, sin caer por ello en un afán de alcanzar únicamente tal aprobación (o en "bachôter").

En SEGUNDO LUGAR hemos comprobado que la finalidad tanto de la enseñanza como del examen del bachillerato consiste en determinar la capacidad de filosofar que el alumno manifiesta en la situación de examen. En efecto, la naturaleza de la disertación supone en el candidato la capacidad de aprehender un problema, analizarlo en su significación, establecer las posibles vías de solución, adoptar alguna, desarrollarla, y justificarla de modo que le permita obtener alguna conclusión. Dado que los temas de la disertación son nuevos para el alumno, en el momento del

examen, pero no extraños en el ejercicio de tales procesos, se espera que manifieste una reflexión personal y que evite la repetición de esquemas prefabricados de contenidos memorizados (aunque, como hemos podido apreciar, este comportamiento se reitera excesivamente).

Tal examen es evaluado por los profesores de filosofía en función de tales procesos, valorizando su existencia y modalidad, evitando expresamente juzgar las posiciones filosóficas sustentadas por el alumno. Salvo en el caso de algunos "correctores aberrantes", hemos podido comprobar que la construcción de los baremos de corrección responden a asignar el puntaje respetando tal criterio.

RESUMIENDO, podemos establecer como conclusión que tanto la enseñanza de la filosofía como su evaluación se caracterizan por privilegiar fundamentalmente aquel conjunto de actos que manifiestan un filosofar personal. En tal sentido la experiencia estudiada responde al objeto fijado para la presente investigación.

Aceptada la posibilidad de enseñar y de aprender a filosofar resta averiguar LOS CAMINOS que deben recorrerse para lograr la autonomía personal del pensamiento que reflexiona sobre las cuestiones últimas y fundamentar así una opción vital, desde la que se valora la realidad, en sus partes y en su totalidad.

La perspectiva no es única y el asunto provoca SERIAS POLEMICAS. Pero la principal dificultad radica en la conciencia de autosuficiencia reflexionante del profesor de filosofía. No puede existir ninguna autoridad sobre la filosofía, por ende tampoco

puede haber una norma externa sobre su enseñante. Esta actitud mental lleva a dos posiciones extremas. Por un lado, algunos profesores niegan la posibilidad misma de un acuerdo con otros colegas para la asignación del puntaje: cada uno es el único juez de sí mismo, pues cada uno tiene su filosofía. Por el otro, los profesores preocupados por los alumnos caen en un pragmatismo didáctico, que sólo dictamina "mètodes pedagogiques", que -como lo hemos visto- pueden alcanzar una refinada casuística (como es el caso de los trescientos mil métodos para explicar un texto, o discutir las partes integrantes de una disertación). Esta "autarquía" del docente impide, *a priori*, la misma posibilidad de pensar en un diálogo constructivo que verse sobre la eficacia de los métodos didácticos, teóricamente fundados y experimentalmente contrastados, pues los prejuicios la niegan. Esto parece explicar la inexistencia de una didáctica especial de la filosofía en un país que ha consagrado hasta nueve horas semanales a su enseñanza.

Cuando la discusión toca los ASPECTOS TEORICOS, el problema se plantea cuestionando la posibilidad de enseñar a filosofar o de enseñar filosofía, es decir, la relación entre procesos y contenidos. Se ha visto que los profesores discuten tal cuestión cuando abordan la explicación de textos. Unos sostienen que sólo es posible aprender a filosofar desde la lectura de las obras filosóficas, otros en cambio sostienen que la lectura de estas obras supone como condición necesaria la presencia de un pensamiento filosófico. Lentamente, la discusión apuntará a la necesidad de modificar el programa de la Terminal. Esta temática se

comprende mejor desde la perspectiva del pensamiento francés que ha vinculado excesivamente la filosofía con la psicología. Lo que se pide esencialmente es aligerar tal temática y analizar la de la psicológica desde una perspectiva filosófica. La discusión alcanza su punto teórico más alta entre dos profesores: FRANÇOIS VEZIN Y CHACQUES CHAMBRE. El primero en un artículo publicado en la REV. de Ens. Phil. (20 (3): 12-17, Fev. Mar. 1970) adopta una posición hegeliana: no se puede pensar sin conceptos, y los conceptos deben ser aprendidos, el pensamiento sólo se puede ejercer sobre una materia y en el caso de la filosofía ella es lo ya pensado. El filosofar es hoy algo meramente ingenuo, vago e improductivo. La verdad filosófica es la historia misma de la filosofía. De ahí que la enseñanza consista en una repetición metafísica por parte del neófito de tal saber. Como conclusión práctica, VEZIN propone el siguiente programa de filosofía, basado en el estudio de los autores que se enumeran: HERACLITO, PARMENIDES, PLATON, ARISTOTELES, SAN AGUSTIN, SANTO TOMAS, DESCARTES, PASCAL, ESPINOZA, MALEBRANCHE, LEIBNITZ, HUME, KANT, FICHTE, SCHELLING, HEGEL, MARX, COMTE, NIETZSCHE, HUSSERL, HEIDEGGER.

Tal posición y su justificación provoca una respuesta contraria. J. CHAMBRE publica en la misma revista un artículo titulado "Remarques sur les remarques sur la question du programme de Philosophie" (21 (1): 15-19, Oct. Nov. 1970). Acusa a Vezin de ignorar el contexto de la frase kantiana. Para este filósofo, dado que la filosofía no existe como ciencia no se la debe enseñar como un conocimiento objetivo. Es necesario enseñar a pensar sin confundir esto con el aprender. Aprender puede significar o bien

recitar o bien descubrir. La mayoría de los alumnos franceses están acostumbrados a lo primero. Aprender filosofía no es aprender lo que han dicho los filósofos sino aprender a conocer el mundo (filosofar). En tal sentido, la enseñanza de la filosofía se debe encaminar no tanto a analizar los enunciados filosóficos sino los no-filosóficos (WITTGENSTEIN). De esta manera no se sacrificará la razón filosofante en aras de la razón filosofada. Para CHAMBRE, convertir la filosofía en lectura de textos es reducirla a una enseñanza literaria, su proceso fundamental es el interrogar, el cuestionar.

La ventaja de esta discusión, a pesar de la disparidad de criterios, es centrar la problemática en determinar la estructura de la filosofía en tanto disciplina enseñable. Su limitación es mantenerse en el campo de los puros principios, sin descender a la elaboración de métodos posibles que contrasten la veracidad de las afirmaciones en juego.

Además de los defectos indicados hasta ahora (autarquía, pragmatismo didáctico, maximalismo filosófico) es preciso mencionar la DESCRIPCION DE LOS PROCESOS que constituyen el filosofar. Estos se determinan desde una perspectiva excesivamente global, puesto que caracterizan a cualquier pensamiento metódico. En estas condiciones, es comprensible que los alumnos encaren sus disertaciones filosóficas desde una perspectiva literaria (y quizá viceversa), dado que la contaminación de géneros -tantas veces denunciada por los correctores- está implícita en la misma enseñanza del filosofar, tal como es encarado por los profesores franceses. La indeterminación de los procesos específicos que

caracterizan al filosofar, su confusión con los generales de un pensamiento metódico es, sin duda, la debilidad constitutiva que invalida los esfuerzos por enseñar a filosofar.

Finalmente, el análisis de los resultados indica, según los testimonios consultados, que los profesores no están satisfechos de su significación filosófica. Los alumnos no demuestran haber logrado un filosofar ni siquiera un pensamiento autónomo.

Esta situación se origina, según se ha visto, en:

- a) la incapacidad del cuerpo docente de generar una didáctica de la filosofía como actividad científica fundada,
- b) los alumnos que no alcanzan a filosofar por no poder recrear sus procesos constitutivos.

La ausencia de modelos teóricos, y, por ende, la carencia de una metodología de contrastación de sus resultados, permite concluir, a su vez, que la enseñanza de la filosofía, que se ha analizado, centrada en la recreación del filosofar, no alcanza tal resultado pues no desarrolla sistemáticamente tales procesos.

La insuficiencia del "pedagogismo" (entendido como la supremacía de la discusión acerca de los principios teóricos de la enseñanza, en este caso de la filosofía) y del "didactismo" (definido como el predominio de los métodos no fundados en teorías), que, según hemos visto, caracteriza la enseñanza de la filosofía en el sistema del bachillerato francés, corre el riesgo, por otra parte, de DISOLVER LA ESTRATEGIA MISMA DEL FILOSOFAR. En efecto, al no obtener los resultados esperados muchos se preguntan acerca de la existencia posible del filosofar como expresión de un mecanismo autónomo. Se lo comienza a considerar

como una mera práctica política, destinada a convencer al otro de asumir determinadas creencias (Fr. CHATELET, 1971). La identificación de la filosofía como un pensamiento encubridor de la verdadera realidad, ha sido el resultado de estimar que el problema de la enseñanza de la filosofía se identifica con la misma filosofía, negándole autonomía a su dimensión didáctica (entendida no solamente como metódica). La situación puede tornarse grave, pues ello corre el riesgo de matar a la misma razón que filosofa. Cuando se citó a LIEBER, evitamos la referencia expresa que este autor hacía al caracterizar la enseñanza de la filosofía. En aquel artículo decía que tal situación existía hasta 1968. A partir de ese año las cosas se presentan así:

"Hoy, a los ojos de algunos, las evidencias políticas han reemplazado a las evidencias religiosas, de ahí las consecuencias de fanatismo, dogmatismo, sectarismo. El dogma de la clase, el dogma del materialismo histórico y otros van reemplazando los dogmas religiosos. Marx se ubica en lugar de la Biblia o de Aristóteles. La fidelidad al "partido", la sumisión al partido, a su disciplina, a su enseñanza reemplazan la fidelidad a la Iglesia, a su disciplina, a su enseñanza" (11).

De esta manera, es lícito concluir que si bien *a priori* es posible enseñar a filosofar, la experiencia analizada muestra que los resultados logrados por ella son insuficientes, siendo la causa más importante de tal defecto, la no elaboración teórica de los procesos que lo constituyen y la renuncia a su convalidación experimental.

CAPITULO II

ANALISIS DIDACTICO DEL MODELO PEDAGOGICO CENTRADO EN LOS CONTENIDOS

Es lícito ahora invertir la perspectiva y preguntarnos si la filosofía únicamente es aprendida si se imparten contenidos filosóficos.

En general, esta posición la han sustentado aquellos autores que piensan que la filosofía es un saber cuya adquisición se logra por la aprehensión sistemática de sus conceptos. No se niega la existencia ni la necesidad de los procesos cognoscitivos, pero se considera que ellos se generan, se desarrollan y se maduran por la presentación de un saber sistematizado.

Como hemos visto FRANÇOIS VEZIN ha sido el primero en organizar esta idea desde la perspectiva de un profesor del Liceo francés, preocupado por darle un sentido objetivo y unitario al programa de filosofía. Su propuesta consiste en ofrecer una visión del sentido inmanente de la historia de la filosofía. Sin duda alguna su posición tiene expresas referencias a la posición hegeliana y como tal tiene las mismas debilidades que esta filosofía. Es preciso reconocer que toda enseñanza de la filosofía centrada en los contenidos se transforma en LA ENSEÑANZA DE UNA FILOSOFIA PARTICULAR, convirtiendo así a su didáctica en un método exclusivo y propio de la posición filosófica adoptada.

No obstante ello, vale la pena detenerse en el análisis pedagógico que este enfoque realiza de la cuestión. El idealismo alemán fue una de las corrientes filosóficas más preocupadas por el tema de la educación (no porque el Iluminismo no lo hiciera

sino porque estaba preocupado en una concepción diferente de ella). Testimonio de ello es el libro de LUC FERRY, J-P. PESRON y ALAIN RENAUT titulado "Philosophies de l'Université" (Payot, Paris, 1979). Allí se transcribe el informe que Hegel dirigió al Inspector General de Reino de Baviera en 1812 sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel medio de enseñanza ("Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasium").

Es llamativo que las reflexiones de Hegel no sólo surjan de su misma posición filosófica sino de su propia experiencia como profesor de este nivel. Esto nos permite hablar de una perspectiva pedagógica, es decir, de una identificación de lo filosófico con lo didáctico. En función de esta perspectiva, Hegel sugiere algunas modificaciones en el orden de las materias (así por ejemplo, aconseja no iniciar el estudio de la filosofía por la Lógica). En lo que se refiere al método de enseñanza, reacciona duramente contra "la manía moderna de no enseñar tanto el contenido de la filosofía sino aprender a filosofar sin contenido". Para HEGEL esto es tan absurdo como pretender viajar sin conocer las ciudades, los ríos, los países y las personas. Las tres razones que expone nuestro autor son las siguientes:

- 1) Cuando se toma contacto con la filosofía, se ha filosofado efectivamente;
- 2) El filosofar asistemático es un pensamiento aleatorio y fragmentario, ajeno a la naturaleza de la filosofía que es racional, universal y verdadera.
- 3) No existe otro proceso de llegar a un conocimiento que el aprendizaje: si bien los conocimientos son verdaderos en sí y para sí (lo cual exige una actividad racional autónoma), es necesario reconocer que en cuanto son aprendibles, superan las fuerzas intelectuales de los jóvenes. Por ende sólo el contenido del mismo conocimiento logra que el aprendizaje supere la ignorancia, la contingencia, la arbitra-

riedad y la subjetividad de las opiniones personales.

HEGEL piensa entonces que los procesos sólo generan el filosofar cuando ellos recorren un camino pautado, objetivado y estructurado. En tal aspecto es preciso reconocer que esta tesis puede ser sustentada por otros filósofos que no comparten el sistema hegeliano, ni siquiera el supuesto de que la filosofía sea un conocimiento. Por ejemplo ISRAEL SCHEFFLER, conocido analista del lenguaje educacional. Este autor en un artículo titulado: "Los modelos filosóficos de la educación" se muestra partidario de una enseñanza basada en la regla de la discusión racional, contraponiéndola con el modelo de la impresión de la comprensión (es decir en el campo del filosofar). Sin embargo, cuando en otra obra ("Bases y condiciones del conocimiento") analiza el término "enseñar" y lo interpreta como significando transmitir creencias. Afirma:

Cuál es la meta de la enseñanza? Qué es lo que trata de conseguir el que enseña? Obviamente, originar cierta cantidad de aprendizaje. En el caso particular de enseñar que, ..., una persona X que enseña a Y que Q, intenta que Y lo aprenda. Como hemos visto, esto implica que Y llegue a aceptar "Q" o a creer que Q. Si X tiene éxito en enseñar a Y que Q, Y aprende realmente que Q, y cree que Q".

El aprendizaje cognoscitivo ("saber que") supone, para SCHEFFLER, la presentación de un contenido sin el cual la tarea de enseñar carecería de sentido o de dirección.

Con ello se puede apreciar que esta perspectiva pedagógica parte de las necesidades de la enseñanza (aún cuando hable del aprendizaje) y estudia al aprendizaje en función de presupuestos filosóficos (implícitos en su concepción del contenido de la

enseñanza), pero que en cuanto pretende indicar cuál sea el mejor método de enseñar abre un horizonte de observación de los hechos (en tanto perspectiva filosófica pero no de contrastación en tanto perspectiva didáctica).

Resulta pues lícito preguntarse por los resultados que alcanza una enseñanza de la filosofía cuando transmite contenidos. Para ello, se analizará un conjunto de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se llevaron a cabo en la Universidad Nacional de La Plata (Rep. Argentina) durante los años 1980, 1981, y 1982. La característica de estas situaciones radica en que tuvieron como objetivo evaluar los conocimientos filosóficos adquiridos por los aspirantes a ingresar a la Universidad mencionada. A tal efecto, se impartió una enseñanza centrada en los contenidos. Dado que estas situaciones fueron planificadas y evaluadas, su análisis resulta ejemplar tanto de la aplicación de este tipo de método pedagógico y de los aprendizajes que logra cuanto de la confiabilidad y objetividad de los datos recogidos y estudiados.

Para establecer el análisis de ellos, parece oportuno dividir la presentación en los siguientes puntos:

- I) Estudio histórico del contexto en el que se realizó la experiencia.
- II) La elaboración del instrumento de evaluación.
- III) Análisis de los resultados obtenidos, determinando la validez, objetividad y confiabilidad de los datos.
- IV) Determinación de las conclusiones sobre el éxito o fracaso del método pedagógico adoptado.

I) CONTEXTO HISTORICO: EL INGRESO A LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

El sistema de ingreso a las Universidades Nacionales Argentinas adoptado a partir del año 1978 se caracterizó por el establecimiento de un "numerus clausus" o de un cupo de vacantes para cada una de las carreras universitarias. El cupo se adjudicaba mediante un orden de méritos que resultaba de la suma de los puntajes obtenidos por cada aspirante en los exámenes escritos de selección y admisión que versaban sobre dos asignaturas. Estas constituían áreas comunes con varias carreras afines. El programa de estas disciplinas correspondía con el Plan de Estudios del Bachillerato dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

La preparación de estos exámenes se convirtió en un verdadero problema para los docentes universitarios, quienes, a partir del año mencionado, se convirtieron en los responsables exclusivos de esta tarea (que antes compartían con los directores de los Colegios del nivel medio de enseñanza).

Generalmente, el profesor universitario está acostumbrado a evaluar hacia la promoción, extrayendo los criterios de aprobación de las competencias requeridas por la materia de estudio. Ahora, en cambio, resultaba necesario que las pruebas, además de garantizar el criterio de aprobación, mostrarán un criterio de ingreso: se debía asegurar que los alumnos que ingresaran a la Universidad fueran aquellos que estaban en mejores condiciones y que, por estricta justicia, ocuparan las vacantes. Esto se debía a que el número cerrado era muy escaso en algunas carreras (como por ejemplo en la carrera de Ciencias Médicas que mostraba una relación de 5 aspirantes por 1 vacante), inexistente en otras

(como por ejemplo en las carreras de Filosofía y Matemáticas) y relativamente equilibrado en otras (Ingeniería).

Sin embargo, los instrumentos empleados para evaluar eran insuficientes para garantizar tanto la justicia cuanto la objetividad. En efecto, las pruebas de respuesta abierta y del tipo de ensayo permitían una multiplicidad de criterios (a veces simultáneos y otras veces sucesivos) interpretativos por parte de los alumnos y de los profesores correctores. Este último aspecto resultaba de capital importancia, pues el desplazamiento de los elementos a evaluar se prestaba a que algunos examinandos fueran juzgados con criterios muy estrictos y otros con uno muy laxo. Por otra parte, como los aspirantes tenían derecho a examinar las pruebas ya corregidas, con la posibilidad de que esta revisión modificara el puntaje originariamente asignado, se entablaban, en este momento, discusiones interminables por alcanzar algún acuerdo objetivo. Estos conflictos podían derivar en la presentación de un recurso administrativo, cuya resolución provenía de autoridad y de criterios extra-académicos (vg. la justicia civil).

La adopción de ítems objetivos pareció ser la solución adecuada. Pero era preciso reconocer que la mayoría de los docentes argentinos muestra una fuerte desconfianza hacia este tipo de instrumental. Este prejuicio, en parte teórico y en parte afectivo, ligado a su vez con la escasa experiencia en su implementación técnica, explican que los primeros resultados obtenidos en el año 1979 no fueran los que se esperaban.

El problema parecía radicar en la comparación de las diferentes respuestas, en su grado de variabilidad y en la presencia o ausencia de los elementos necesarios así como su organización

que el evaluador había determinado como requisitos indispensables para la aprobación de la prueba. Cuando los ítems objetivos no siempre exigen analíticamente tal desglose, los correctores dudan y la asignación del puntaje debe otorgarse mediante la agrupación de las respuestas medianamente típicas o parecidas. Este procedimiento -inevitable por otra parte- cuestiona la validez del puntaje asignado a cada prueba con relación al criterio de confección de la prueba.

Para solucionar este problema se conformó un equipo docente interdisciplinario, con experiencia en los ingresos anteriores. Su trabajo partió de las siguientes premisas:

- a) supuesta la decisión política de fijar los cupos, es pertinente adoptar una técnica de evaluación que garantice la igualdad de oportunidades y la justicia en la corrección y en la asignación del puntaje.
- b) las modalidades y criterios de evaluación deben ser conocidas por los profesores y por los alumnos con anterioridad a su aplicación. Solo podrán ser modificados cuando las respuestas muestren la equivocidad de las consignas del ítem.
- c) Para lograr lo señalado anteriormente, la prueba deberá ser objetiva y desglosar el puntaje en función de las operaciones que incluya la tarea a realizar.
- d) El puntaje debe garantizar la exhibición, por parte del aspirante de un desarrollo aceptable de aquellos conocimientos y habilidades intelectuales entendido como grado mínimo necesario para el ingreso a la universidad.
- e) Para ello, el puntaje deberá garantizar una ponderación cualitativa de los aprendizajes y reflejarse cuantitativamente.
- f) Discriminar a los aspirantes en función de su mejor manifestación del desarrollo de habilidades intelectuales frente a determinados contenidos, mediante la redacción de ítems que permitan su mejor desempeño.

Este proceso de reflexión culminó en la elaboración de dos documentos: "Evaluación por objetivos" (46) y "Elaboración de pruebas ponderadas" (47) que, conjuntamente con las pruebas de ingreso correspondientes a los años 1978 y 1979 fueron objeto de estudio y análisis de los docentes de Biología, Filosofía, Historia, Química y Elementos de Físico-Química, durante un seminario realizado por la Universidad Nacional de La Plata en Noviembre de 1979.

II. EL INSTRUMENTO DE EVALUACION ADOPTADO: LA PRUEBA PONDERADA

Se pueden resumir las exigencias que imponía la realidad mediante la enumeración de los siguientes rasgos:

- a) Total objetividad en la asignación del puntaje.
- b) Rigurosa validez de la prueba con los contenidos programáticos.
- c) Asegurar cuantitativamente el criterio de aprobación.
- d) Garantizar la justicia en el criterio de ingreso.

Era preciso elaborar un modelo evaluativo que (además de responder a estas exigencias) tuviese consistencia con alguna teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaba en los cursos de ingreso y de su adecuada evaluación. Según E. HIMMEL (48) se pueden caracterizar las actuales tendencias de la evaluación de la siguiente manera:

- a) LA EVALUACION COMO MEDICION: Representada por Thorndike, Hagen y Ebel. Evaluar es medir los resultados, efectos o desempeños utilizando instrumentos formales que pueden ser comparados con alguna forma de escala estandarizada. Los supuestos básicos son: La existencia de atributos significativos mensurables y la posibilidad de diseñar instrumentos capaces de medirlos.
- b) LA EVALUACION COMO ESTIMACION DE LA CONGRUENCIA ENTRE EL DESEMPEÑO Y LOS OBJETIVOS: Sustentada principalmente por Gardner. Es un proceso de determinación de metas de desempeño, de desarrollo de los instrumentos para medirlos y de comparación de los resultados para juzgar el grado de ajuste o de desajuste con las metas fijadas. Los supuestos básicos son: la justificación de los objetivos establecidos y de los criterios empleados para detectar su logro o su fracaso.
- c) LA EVALUACION COMO JUICIO PROFESIONAL: sostenida por KUK y RANSDELL. Enfatiza el papel del juicio de valor acerca de la totalidad y por encima de los elementos que la componen. El supuesto básico está en el aprecio que se tenga por la validez del juicio del experto. Si bien este modelo parecía poco aconsejable para la modalidad de nuestro sistema de ingreso, fue empleado con gran éxito por los docentes de Matemáticas, quienes lograron un total acuerdo en juzgar la resolución de problemas según

tres categorías: estrategia, método y cálculo.

- d) LA EVALUACION ORIENTADA HACIA LA DECISION: Su inspirador fue STUFFLEBEAM. Se la entiende como un proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión. Esta pueden apuntar a la determinación de objetivos (planificación), a los procedimientos del diseño de la evaluación (estructuración), a su implementación, y finalmente a obtener retroalimentación. La importancia de esta teoría radica en que, además de separar los momentos de evaluar y de juzgar, centra el análisis en las situaciones que obligan a tomar decisiones. Supone que el evaluador se especialice no sólo en la interpretación de datos, sino también en la búsqueda y selección de alternativas.
- e) LA EVALUACION RESPONSIVA: SCRIVEN desarrolla un método que se libera de los objetivos previamente fijados y pretende descubrir y juzgar los logros reales, desestimando la importancia de los efectos esperados. De esta manera, carece de sentido distinguir en los resultados aquellos logros esperados de aquellos que no lo son. Según STAKE todos los elementos tienen el mismo peso, tratando de descubrir en ellos distintos nudos relacionales, según criterios susceptibles de análisis.
- f) LA EVALUACION CENTRADA EN LA UTILIZACION: Elaborada por Patton y Alkin. Considera que la evaluación no se hace en un determinado momento sino que es más bien la utilización de la información como un proceso difuso y gradual que permite reducir la incertidumbre del que toma las decisiones en el contexto educacional. Reconoce la permanente interacción en el uso de la evaluación por todos aquellos que intervienen. Ubica al evaluador como un coordinador que posee destrezas en el uso de paradigmas metodológicos tanto de tipo cualitativo como cuantitativo.

Estos seis enfoques teóricos son susceptibles de ser analizados de dos maneras: extremando antagónicamente sus posiciones o bien complementándolas. Sin entrar en este estudio riguroso y adoptándolos como posiciones alternativas que permiten ajustar la evaluación a la complejidad de la situación a la que ella se aplique, se juzgó que era conveniente adoptar el segundo enfoque teórico (el b) que caracteriza a la evaluación como UN JUICIO ESTIMATIVO ENTRE EL DESEMPEÑO Y LOS OBJETIVOS PROPUESTOS. Confor-

me con esta decisión, se empleó para la formulación de estos últimos la conocida teoría de J. BLOOM, HASTINGS Y MADAUS (49) ajustándola a la situación mediante la formulación de la teoría de la PRUEBA PONDERADA.

LA PRUEBA PONDERA fue definida como aquella prueba de carácter acumulativo que, además de conformarse con los objetivos generales del ingreso ("evaluar la aptitud de los aspirantes para relacionar conocimientos, aplicar principios, generalizar hechos y extraer conclusiones") y específicos de cada asignatura, cumpliera con los siguientes requisitos:

- 1) Evaluación de las relaciones más significativas entre objetivos y contenidos según la tabla de especificaciones de la asignatura.
- 2) Asignación del puntaje según el peso de la relación anterior de los objetivos y contenidos.
- 3) Resultar una prueba confiable con un buen nivel de dificultad y de discriminación.
- 4) Su presentación a los alumnos debería producir respuestas unívocas y objetivamente evaluables.
- 5) Dado que se había adoptado la mera adición de los puntajes (sin ninguna fórmula correctiva), se debía evitar expresamente y de un modo cualitativo, su aprobación por la mera compensación de aquellos (50).

Analizado el instrumento de evaluación, vamos ahora a estudiar los resultados de los aprendizajes en Filosofía medidos por la aplicación de dichas pruebas. Su objetividad permitió una confiable recolección de información así como un procesamiento estadístico. De esta manera, los datos, una vez interpretados, nos permitirán establecer aquellas conclusiones pertinentes con la naturaleza de nuestra investigación.

La justificación de la prueba ponderada como instrumento objetivo, válido y confiable posibilitará ahora comparar las calificaciones (entendidas como rendimiento) que obtuvieron los aspirantes durante los tres años, pues -como señala DE LANDSHEERE- esta tarea cuenta con la presencia de un mismo criterio formal en la confección de los exámenes de selección y admisión a la Universidad. Para establecer estas relaciones será necesario, en un primer momento, analizar separadamente cada una de sus tres aplicaciones. Esto se efectuará siguiendo un orden cronológico, en el que se ofrecerá un estudio cualitativo y cuantitativo. En un segundo momento se presentará un análisis crítico del conjunto para determinar la calidad de los aprendizajes que logra una enseñanza de la filosofía basada en los contenidos.

III. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES FILOSOFICOS DE LOS AÑOS 1980, 1981 Y 1982

Se dijo anteriormente que el examen de ingreso versaba sobre aquellos contenidos que los aspirantes habían estudiado en el nivel medio de enseñanza. Para evitar las desigualdades en su preparación, el Ministerio de Educación financiaba un curso intensivo de dos meses de duración (Febrero y Marzo) que era dictado por profesores contratados por la Universidad Nacional de La Plata. La índole de estos cursos fue variando hasta que se logró un consenso general sobre su carácter de apoyo, (descartándose la promoción) y la obligatoriedad de su asistencia.

Durante los años inmediatamente anteriores (1978 y 1979), los contenidos de las pruebas de Filosofía fueron extraídos del programa de Quinto año del Bachillerato Nacional. Ahora bien, tanto su extensión cuanto la disparidad de interpretaciones efectuadas por el cuerpo docente, aconsejaron adoptar las siguientes decisiones:

- a) La planificación del curso será centralizada y responsabilidad de un sólo Profesor (al que se lo denominará Supervisor General). Su tarea incluirá la selección de la bibliografía, la elaboración del cronograma, la supervisión del curso y la confección de las pruebas finales.
- b) Las reuniones con los profesores a cargo del dictado del curso versarán sobre los aspectos didácticos y no sobre los contenidos filosóficos. Esta funcionalidad de las reuniones se demostró oportuna.
- c) El curso será de apoyo y de nivelación, apuntando más a desarrollar las habilidades intelectuales de los alumnos (comprensión, análisis, aplicación y síntesis) que la mera retención de los contenidos.

Estos aspectos fueron aplicados con relativa fortuna en los ingresos estudiados. Se pasará a continuación al análisis de cada

una de estas situaciones didácticas. Para una mejor comprensión del material, se dividirá cada exposición en el estudio de cada uno de estos puntos:

- 1) Organización del programa.
- 2) Organización del curso.
- 3) Análisis cualitativo de la prueba.
- 4) Análisis cuantitativo de los resultados.
- 5) Conclusiones.

A.- ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES FILOSOFICOS
CORRESPONDIENTES AL AÑO 1980

1.- ORGANIZACION DEL PROGRAMA

La hipótesis que vertebró el programa -base de la prueba y del curso de apoyo- fue que una adecuada sistematización de los contenidos filosóficos permitiría una mejor integración de la filosofía. Entonces se determinó:

- Para la parte de lógica: una presentación próxima al sentido común para lograr mejorar la comprensión y el manejo del cálculo de la lógica proposicional.
- Para Filosofía: una presentación histórica y secuencial de algunos filósofos para la comprensión de los problemas metafísico, gnoseológico y ético.

Profundizando más, se suponía que los alumnos podrían alcanzar mejor una estructuración de los contenidos correspondientes a la parte de lógica si la enseñanza partía desde nociones y reglas sencillas, cercanas al lenguaje vulgar (términos, proposiciones categóricas, falacias no formales y silogismos categóricos). De acuerdo con esto, se aconsejó a los profesores evitar la presentación deductiva, rigurosamente formal del análisis lógico (como había acontecido en el año 1979). Se estimó que la fuerte presencia de los elementos inductivos permitiría a los alumnos alcanzar los niveles más complejos de la formalización.

Para filosofía se juzgó imprescindible la organización previa de la información filosófica para que el alumno pudiera comprender mejor su significado. Era preciso buscar para ello, un enfoque que pudiera compartir tanto la totalidad del cuerpo docente como el discente. El enfoque histórico-sistemático pareció el más adecuado para cumplir con esta función: estudiar tres problemas filosóficos en los autores que gozan de un prestigio de

clasicidad: Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Hume y Kant. Para facilitar su aprendizaje, se elaboró una guía de estudios, que además de responder a esta temática, presentaba algunos fragmentos de estos filósofos para su lectura y comprensión.

El programa de filosofía para el ingreso a la Universidad Nacional de La Plata quedó conformado así:

- 1) Definición de la Lógica. Delimitación de esta disciplina. El lenguaje: usos y funciones. Las falacias: clasificación. Los términos. La proposición: las proposiciones categóricas. Inferencias inmediatas, el contenido existencial (Boole y Venn). El razonamiento categórico, el silogismo y su forma típica. Prueba de validez.
- 2) Lógica proposicional: Análisis sintáctico de los enunciados funcional-veritativos. Tablas de verdad. La prueba de invalidez.
- 3) Panorama histórico de la filosofía: los presocráticos.
- 4) El problema metafísico en Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Hume y Kant.
- 5) El problema gnoseológico en los autores mencionados.
- 6) El problema ético en los autores mencionados.
- 7) Filosofía y Ciencia. Diferencias y relaciones.

2.- ORGANIZACION DEL CURSO DE APOYO

Los aspectos de la planificación del curso que interesan destacar, son:

- El curso tuvo una duración de sesenta (60) horas de clase mientras que el dictado de la misma asignatura en el nivel medio de enseñanza es de noventa y seis (96) horas aproximadamente.

- las reuniones semanales de los profesores con los supervisores tendían a asegurar la homogeneidad del dictado de las

clases mediante las discusiones sobre los aspectos didácticos. Esto culminaba en la elaboración de esquemas de contenidos que aplicaban los profesores.

- Durante el desarrollo del curso se tomaron dos pruebas parciales con la finalidad de que cada profesor conociera el grado de avance de sus alumnos y que a su vez éstos detectaran sus aciertos y sus errores.

- El tiempo disponible para el dictado de la materia fue dividido en dos partes iguales destinadas para la parte de lógica y para la de filosofía.

Todo ello nos permite afirmar que el curso de ingreso se mantuvo cercano a la modalidad de la enseñanza media, reforzando los aspectos de organización y de control de los aprendizajes y de la enseñanza.

3.- ANALISIS CUALITATIVO DE LA PRUEBA DE INGRESO

Nos vamos a detener ahora en el examen del instrumento de evaluación que pretendió recoger información acerca del aprendizaje logrado por los alumnos. La prueba final se presentó bajo cuatro temarios diferentes (con la finalidad de evitar las 'copiadas'). Sin embargo, todos ellos tienen la misma estructura.

Analizaremos en primer lugar la VALIDEZ de la prueba, es decir, la relación que guardan sus items con los objetivos/contenidos que pretendían evaluar.

ITEM 1:

+ Asunto: reconocimiento de razonamientos.

+ Cantidad de subitems: 4.

+ Descripción: Mediante la presentación de cuatro fragmentos de discurso, el alumno debe discernir cuales de ellos son razona-

mientos y cuales no. Como se lo había enseñado mediante una caracterización funcional (razonamiento es la pretensión de establecer conclusiones que se derivan de las premisas) se le pidió que subrayara la conclusión.

- + Ubicación taxonómica (BLOOM): Dado que se trataba de un ejercicio que presentaba una situación nueva, en la que el alumno debía aplicar principios generales, se trataba de un objetivo de aplicación.

ITEM 2:

- + Asunto: usos y funciones del lenguaje.
- + Cantidad de subítems: 3
- + Descripción: el alumno debe indentificar la función lingüística que se cumple en cada una de las tres frases. Se trata de una presentación sencilla que no excede las exigencias de una mera comprensión y extrapolación de las nociones elementales. Una presentación más compleja -realmente problemática- hubiera exigido la presentación de un fragmento de mayor extensión.
- + Ubicación taxonómica: categoría de comprensión.

ITEM 3:

- + Asunto: reconocimiento de falacias.
- + Cantidad de subítems: 1
- + Descripción: mediante la presentación de una falacia, el alumno reconoce el mecanismo de su funcionamiento indicando cuál es la denominación correcta. Se indican varias opciones para evitar que la eventual falta de memoria impida la respuesta correcta.
- + Ubicación taxonómica: Dado que resulta una verdadera situación problemática cuya resolución supone la aplicación de reglas generales, este ítem cae bajo la categoría de "aplicación"

ITEM 4:

- + Asunto: inferencias inmediatas.
- + Cantidad de subítems: 4.
- + Descripción: Dada una proposición categórica, el alumno debe formular cuatro inferencias y determinar además su valor de verdad.
- + Ubicación taxonómica: En atención a que la resolución sólo exige el conocimiento de reglas y que su presentación no es demasiado diferente con la situación de aprendizaje, el objetivo que se pretende alcanzar es el de comprensión.

ITEM 5:

- + Asunto: silogismo categórico.
- + Cantidad de subítems: 4.
- + Descripción: Ante un razonamiento categórico, los alumnos deben aplicar todas las reglas para determinar su validez. Para ello, deberán ordenarlo, simbolizarlo, determinar su modo y figura, diagramarlo e interpretar lógicamente tal graficación.
- + Ubicación taxonómica: se trata de un problema y cae bajo la categoría de aplicación.

ITEM 6:

- + Asunto: Lógica proposicional.

- + Cantidad de subítems: 3
- + Descripción: en esta ejercitación el alumno debe: a) reconocer la simbolización correcta y b) construir la prueba de invalidez previo subrayado de la conclusión.
- + Ubicación taxonómica: por ser un verdadero problema para el alumno, cae bajo la categoría de aplicación.

ITEM 7:

- + Asunto: Caracterización de la posición filosófica de un autor (Kant, Santo Tomás, Hume, Descartes) según las respuestas que ha dado a los problemas metafísico, gnoseológico y ético.
- + Cantidad de subítems: 4.
- + Descripción: el ejercicio supone que el alumno conoce el significado de un conjunto de categorías clasificatorias (realista, idealista, empirista, etc.), combinables en diversos planos (metafísico, gnoseológico, ético) y relacionarlos con un autor determinado.
- + Ubicación taxonómica: Si bien el ítem aparece como una análisis resulta más equitativo juzgarlo como un ejercicio de comprensión tanto de los criterios empleados como de los autores indagados.

ITEM 8:

- + Asunto: Jerarquización de las fuentes del conocimiento (sensibilidad - entendimiento) según un autor (Hume, Platón, Aristóteles, Descartes).
- + Cantidad de subítems: 1.
- + Descripción: se suministran desordenadamente a los alumnos los elementos del conocimiento empleados por la teoría filosófica acerca de la cual se los indaga. Ellos deben jerarquizarlas según dicha posición filosófica.
- + Ubicación taxonómica: No se trata de un ítem que sólo pida memorización, pues los elementos están dados. La solución requiere la comprensión de la filosofía presentada.

ITEM 9:

- + Asunto: comparación de los filósofos según la compatibilidad o incompatibilidad de sus posiciones.
- + Cantidad de subítems: 10.
- + Descripción: Dada una serie de diez proposiciones que representan posiciones filosóficas acerca de una determinada cuestión, los alumnos deben caracterizarlas en función de cuatro criterios.
- + Ubicación taxonómica: La respuesta exige un riguroso análisis de la filosofía de los autores en cuestión, de su relación así como la decisión acerca de si sólo pertenece a uno, o si puede ser compartida por algún otro. Cae bajo la categoría de análisis.

ITEM 10:

- + Asunto: Comprensión de un texto filosófico.
- + Cantidad de subítems: 5.
- + Descripción: Dado un fragmento de los textos que los alumnos han empleado durante el desarrollo del curso, deben reconocer si las cinco frases están implícitas en el texto o sólo perte-

necen a la filosofía general del autor. Este ítem pretende que el alumno realice una lectura en dos planos: Lo que está en el texto y aquello que no lo está pero que el alumno sabe que pertenece a la filosofía de este autor.

- + Ubicación taxonómica: Se trata de un ejercicio que requiere la comprensión de un texto así como de la filosofía del autor en cuestión.

ITEM 11:

- + Asunto: Relación entre filosofía y ciencia.
- + Cantidad de subítems: 4
- + Descripción: Mediante la presentación de cuatro opiniones, el alumno debe reconocer quienes son los autores que la han sostenido.
- + Ubicación taxonómica: Se trata de un ejercicio de mero conocimiento pues la respuesta requiere tan sólo la evocación de la información pertinente.

Concluido el estudio de la validez de cada uno de los ítems, se puede brindar ahora una visión sintética de la correspondencia que guardan aquellos con la relación 'objetivos - contenidos' en el siguiente cuadro:

RELACION DE LOS ITEMS Y SUBITEMS CON LOS OBJETIVOS				
OBJETIVOS	Item	subítem	Lógica	Filosofía
CONOCIMIENTO (Item 11)	1	4	-	4
COMPRESION (Item 2, 4, 7, 8, 10)	5	16	7	9
APLICACION (Item 1, 3, 5, 6)	4	13	13	-
ANALISIS (Item 9)	1	10	-	10
TOTAL	11	43	20	23

Se desprende de la lectura del análisis efectuado hasta el momento que la prueba ha guardado una fuerte correspondencia tanto con los objetivos generales del Ingreso cuanto con los contenidos específicos de la asignatura. En efecto, la mayoría de los subítems (un 90%) apunta a evaluar el desarrollo de las habilidades intelectuales por sobre la mera evocación de los conocimientos.

Esto, además de convalidar la validez de la prueba, también convalida la hipótesis que vertebró su enseñanza: QUE LOS PROCESOS FILOSOFICOS SOLO SE ORIGINAN A PARTIR DE LOS CONTENIDOS SISTEMATICAMENTE ORGANIZADOS Y TRANSMITIDOS.

Sin embargo, este estudio resultaría insuficiente si no fuera complementado con el de la adjudicación del puntaje que cada ítem y subítem recibió. Esta información se puede suministrar de la siguiente manera:

ADJUDICACION DEL PUNTAJE.				
Objetivos	subítems	Puntaje	Lógica	Filosofía
CONOCIMIENTO	4	4	-	4
COMPRESION	16	37	11	26
APLICACION	13	39	39	-
ANALISIS	10	20	-	20
Total	43	100	50	50

Con ello puede apreciarse que: 1) el puntaje se ha repartido en partes iguales destinadas a evaluar la parte de lógica y de la de filosofía; 2) que el puntaje asignado a los subítems de conocimiento y de evocación representan el 4% del total; y 3) que la resolución de situaciones nuevas representa, en lógica, el 78% del destinado a esta parte, mientras que para filosofía se ha destinado un 40 % para los subítems que evalúan análisis.

De conformidad con todo ello, se puede concluir que la validez de la prueba se refleja en la asignación del puntaje pues éste se adjudica hegemonícamente a las habilidades intelectuales, estando ello en relación con los objetivos y los contenidos.

Vamos a analizar ahora las técnicas empleadas para la formulación de los distintos ítems, lo cual permitirá establecer la

objetividad de este instrumento de evaluación.

Para la parte de LOGICA se dan:

- ITEM 1: identificación de los razonamientos.
Modalidad cerrada.
- ITEM 2: Identificación de las funciones del lenguaje.
Modalidad cerrada.
- ITEM 3: Identificación de falacias.
Modalidad cerrada por selección múltiple.
- ITEM 4: Formulación de inferencias inmediatas.
Modalidad abierta pero con respuesta unívoca.
- ITEM 5: Determinación de la validez de un silogismo.
Modalidad abierta y semiestructurada. La respuesta correcta es unívoca.
- ITEM 6: Determinación de la validez de un razonamiento mediante la lógica proposicional:
 - determinación de la conclusión:
modalidad abierta.
 - determinación de la forma típica:
modalidad cerrada con tres opciones.
 - Construcción de la prueba de invalidez:
Modalidad abierta.

Para la parte de FILOSOFIA se tiene:

- ITEM 7: Caracterización de la posición filosófica de un determinado autor:
Modalidad cerrada con selección múltiple sobre 6 opciones.
- ITEM 8: Jerarquización de las fuentes del conocimiento:
Modalidad cerrada presentada como ordenamiento.
- ITEM 9: Compatibilidad o incompatibilidad de posiciones filosóficas:
Modalidad cerrada bajo la presentación de un ítem complejo con cuatro opciones para cada una de las 10 proposiciones.
- ITEM 10: Comprensión de un texto:
Modalidad cerrada bajo la forma de ítem complejo para cada una de las cinco proposiciones.
- ITEM 11: Filosofía y ciencia:
Modalidad cerrada por apareamiento.

Se observa que la formulación de la prueba garantiza la objetividad de su interpretación por parte del alumno como de ésta por parte de los posibles correctores.

Si se analiza ahora la CONFIABILIDAD de la prueba (que la mayoría de los autores -como EBEL- la hacen consistir en un

número suficiente de ítems, generalmente calculado en un mínimo de veinte) se puede constatar que resulta sumamente confiable desde el punto de vista de la información representativa del programa que ella recoge si se tiene en cuenta su organización en subítems.

Como resultado de lo que se ha expuesto hasta el momento, se puede concluir que la prueba de selección y admisión del año 1980 resulta ser desde el punto de vista de su análisis cualitativo:

- 1) Un instrumento VALIDO pues está en correspondencia con aquello que se pretendía evaluar.
- 2) Un instrumento que posibilita una interpretación OBJETIVA de la información porque genera la misma lectura tanto por parte del evaluando cuanto por parte del evaluador.
- 3) Es un instrumento técnicamente BIEN ELABORADO.
- 4) Se presenta como un instrumento CONFIABLE.

Ahora estamos en condiciones de analizar los datos desde el punto de vista cuantitativo que las respuestas de los alumnos suministran en tanto ellas indican qué es aquello que efectivamente han aprendido en función de una enseñanza de la filosofía centrada en contenidos.

4.- ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS

OBSERVACIONES PRELIMINARES

Antes de iniciar el tratamiento de este punto es conveniente plantear brevemente el alcance que puede tener, en la presente investigación, el tratamiento estadístico de los resultados cuantitativos o las calificaciones de los aspirantes.

Frente a esta cuestión es posible identificar dos posiciones antagónicas. EN PRIMER LUGAR, la de aquellos que niegan la validez de cualquier tipo de cuantificación de los aprendizajes. Para ellos éstos se desarrollan en una esfera puramente cualitativa del tipo "se da o no se da" dentro de la cual es imposible determinar lo más y lo menos. Hemos visto en el capítulo anterior las opiniones de algunos profesores de filosofía que sólo se manejaban con dos categorías: la de aprobado y la de desaprobado.

EN SEGUNDO TERMINO están los partidarios del establecimiento de grados cuantitativos correlacionables con el dominio de un saber y con el manejo de las habilidades. En este sentido la psicología de orientación conexionista ha constituido a la docimología y a la evaluación en un arsenal de técnicas estadísticas con predicciones tan pretendidamente exactas como las de la Física.

Como siempre acontece, el desarrollo de la investigación permite una mayor flexibilidad en nuestras apreciaciones. Contemporáneamente, es posible ver como muchos partidarios de esta última posición están reexaminando sus posiciones.

En este aspecto, se puede citar el testimonio de B. BLOOM (51). Este autor desmitologiza el sagrado valor que se le había

asignado a la distribución normal que debía presentar el conjunto de las calificaciones de los alumnos frente a un examen. El argumento central de BLOOM puede resumirse de la siguiente manera: la curva normal sólo es aplicable a muestras tomadas por azar y en las que éste interviene, mientras que la enseñanza es un proceso causal en tanto provoca los aprendizajes; por ende, este tipo de análisis no resulta legítimo para este campo. En función de ello, este autor adoptará las técnicas del aprendizaje por dominio, en cuyo contexto, la instrucción debe provocar en todos los alumnos un manejo adecuado de la asignatura porque todos deben alcanzar, al menos, el 80% de los objetivos. De ahí que la enseñanza sea entendida como una actividad modificadora de todas las variables (52).

Otros autores han ido más lejos al analizar la misma legitimidad del análisis estadístico aplicado a las ciencias del comportamiento. SIEGEL (53) establece las condiciones de legitimidad que debe reunir el campo de observación para que el tratamiento estadístico de los datos resulte pertinente. Distingue cuatro niveles: equivalencia, ordenamiento, proporción e intervalo. Si los miembros de una clase pueden excluirse mutuamente en función de un atributo y formar así subclases dentro de la cual sean equivalentes, entonces puede emplearse el primer nivel. Si además de este requisito, pueden ordenarse de mayor a menor por la pertenencia a la subclase, se puede emplear una escala ordinal. Si además del primero y de este segundo requisito, es posible asignar una proporción conocida a las subdivisiones, podemos trabajar con escalas de intervalos. Si además de todas las condiciones anteriores, la escala tiene un cero absoluto en su origen,

el investigador puede usar la escala de proporción. SIEGEL determina que las estadísticas paramétricas (aplicación de la media y del desvío estándar) únicamente pueden aplicarse en los dos últimos casos porque solamente en ellas tanto la variable analizada se distribuye normalmente en todos los individuos analizados cuanto la respuesta correcta en un punto es equiparable a cualquier otra respuesta correcta a cualquier otro punto.

Esto ha llevado a muchos expertos en evaluación escolar a dejar de lado sus propuestas anteriores y volcarse a trabajar con pruebas abiertas y con escalas descriptivas no paramétricas (54).

Esta extensa observación nos pareció oportuna porque el análisis cuantitativo de los resultados se presentan en escalas paramétricas de intervalos. Este hecho podría invalidar nuestras conclusiones si no se hubiera anticipado una posible objeción a su empleo.

Las justificaciones que podemos aducir son las siguientes:

PRIMERA: las pruebas objetivas fueron utilizadas en un contexto muy especial como era el ingreso a la universidad con un 'numerus clausus' para la asignación de las vacantes. Si bien existe en la actualidad un consenso muy favorable hacia el empleo de pruebas abiertas también lo existe en indicar que su evaluación requiere un cuerpo muy especializado de profesores. A propósito de esto, se pueden recordar las dificultades que encontró el cuerpo de profesores franceses para adoptar un 'baremo' común. Fue así que la prueba ponderada se mostró como un instrumento - que si bien estaba fundado en determinadas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje- funcional a las circunstancias planteadas.

SEGUNDA: Se empleará el análisis estadístico de una manera puramente descriptiva. Su validez radica fundamentalmente en los aspectos cualitativos anteriormente expuestos, en tanto muestran los modos cómo los aspirantes a ingresar exhibieron sus conocimientos. Las inferencias que se realicen sobre estas descripciones versarán sobre el significado cualitativo que les daremos a los datos.

Efectuada esta aclaración introductoria, se analizarán los resultados que los alumnos obtuvieron en las pruebas del ingreso del año 1980.

a.- DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

Esta es la distribución de las frecuencias:

de 0 a 9:	0
de 10 a 19:	40
de 20 a 29:	83
de 30 a 39:	158
de 40 a 49:	321
de 50 a 59:	219
de 60 a 69:	116
de 70 a 79:	34
de 80 a 89:	5
de 90 a 99:	0
100:	0

Los estadísticos descriptivos más relevantes indican:

- + El número total de alumnos que rindieron este examen de filosofía asciende a 951.
- + La nota promedio o la media se ubica en los 47 puntos en escala de 0 a 100.
- + La mediana -la nota que divide a la población en dos mitades iguales- también se ubica en los 47 puntos.
- + La desviación estándar -que indica la dispersión de la población con referencia a la media- es de 13 puntos.

Se puede agregar que ningún alumno ha alcanzado una nota

superior a los 89 puntos, que los aplazados representan un 26 % y que tan sólo un 17 % (160 alumnos) lograron una nota superior a los 59 puntos.

b.- INDICES DE DIFICULTAD Y DE DISCRIMINACION

Se considera que un ítem tiene un adecuado nivel de dificultad cuando lo aprueban un 50 % de los examinandos. En cambio para establecer el poder de discriminación de cada ítem se separa el 27 % de las pruebas que obtuvieron el mayor puntaje y el mismo porcentaje de las que obtuvieron el menor puntaje. Luego se procede a establecer la diferencia entre aprobados y desaprobados en cada grupo. El producto de esta diferencia se divide por el número de alumnos multiplicado por 0,27. El resultado de dicho cociente es el poder de discriminación (PD) cuyo valor máximo es 1,00. Se considera que un ítem o subítem discrimina positivamente cuando su valor es superior a 0,49.

En el año 1980 este trabajo se hizo por ítem y de forma manual. Este análisis los agrupaba en cinco categorías:

- 1a.- Despreciable,
- 2a.- Baja,
- 3a.- Moderada,
- 4a.- sustancial,
- 5a.- alta.

El estudio de ellos nos permite concluir que la prueba ha tenido un índice de dificultad de moderado a bajo mientras que su poder de discriminación ha sido bajo.

Puede resultar ilustrativo comparar los resultados de filosofía con los de las otras asignaturas. Para el año 1980 tenemos:

ASIGNATURAS	ALUMNOS	MEDIA	DESVIO ESTANDAR
Biología	2797	61	19
Física	1501	68	25
Matemáticas	2555	58	25
Historia	1324	64	13
Química	2358	60	22
Filosofía	951	46	13

Como se puede apreciar, los resultados obtenidos por los alumnos de filosofía son, en promedio, los más bajos de todos así como su dispersión con respecto a ellos es -junto con el de Historia- uno de los menos amplios.

5. CONCLUSIONES

Ahora bien, cuáles son las conclusiones que se pueden establecer acerca del análisis efectuado? Indudablemente, los resultados están indicando algo significativo sobre el rendimiento escolar, y si se trata de una muestra representativa de la población estudiantil, ello puede extrapolarse al nivel medio de enseñanza. Comenzaremos con esto último.

i) MUESTRA REPRESENTATIVA DE LA POBLACION ESTUDIANTIL: se ha visto que los resultados de las pruebas se originaron en las respuestas de 951 aspirantes a ingresar a la universidad. La mayoría de ellos recién habían egresado de la enseñanza media. Dado que los exámenes se han tomado en condiciones relativamente controlables (así como también lo fueron las del proceso de enseñanza y

de aprendizaje), lo acontecido en este ámbito indica válidamente lo que acontece en los colegios, si en éstos se evaluara con los mismos parámetros de objetividad.

Por otra parte, los aspirantes que rindieron filosofía estaban familiarizados con esta asignatura pues todos ellos estaban inscriptos en carreras de orientación humanística, como lo son: Ciencias Jurídicas, Humanidades, Bellas Artes, Ciencias de la Comunicación social y Servicio social.

ii) EL RENDIMIENTO ESCOLAR: A partir de los resultados obtenidos por los alumnos se puede calificar que el rendimiento promedio dado por una media de 47 puntos es bajo y por ende insatisfactorio.

Esta conclusión supone que se acepte la validez, objetividad y confiabilidad de las pruebas, asunto que se ha tratado de demostrar detalladamente.

Para demostrar más explícitamente que el rendimiento promedio es insatisfactorio, es lícito determinar CUAL ERA EL PUNTAJE ESPERADO POR EL EVALUADOR COMO NOTA PROMEDIO. Se justificará mejor esta noción en las conclusiones finales. Lo que se quiere señalar es que el redactor de la prueba considera que hay una calificación que promedia la interacción entre los objetivos propuestos y su logro por parte de los alumnos. Para ello, es necesario repasar el cuadro de la asignación del puntaje y estipular el porcentaje de las respuestas correctas en función del logro estimado como conveniente de la relación objetivos/contenidos. Esto suministrará el puntaje mínimo satisfactorio que indica el grado del dominio aceptable de la asignatura. Esto se puede

representar de la siguiente manera:

ASIGNATURA	PUNTAJE ASINGADO	PORCENTAJE DE RESP. CORRECTAS	ESPERADO	PARCIAL DEL PUNT. ESPERADO	TOTAL
LOGICA:					
COMPRESION	11	65		7,15	
APLICACION	39	55		21,45	
					28,60
FILOSOFIA:					
CONOCIMIENTO	4	80		3,2	
COMPRESION	26	65		16,9	
ANALISIS	20	55		11	
					31,10
PUNTAJE MINIMO SATISFACTORIO					59,70

Como se puede apreciar, se ha establecido un 80% para los items que evalúan la pura evocación de la información. En cambio, para aquellos que exigen la captación de la significación de la información (que por otra parte, siempre están próximos a las situaciones de enseñanza) se reduce este porcentaje en un 65%. Finalmente para los items que evalúan el desarrollo de las habilidades superiores de aplicación y de análisis, se ha establecido algo más de la mitad para que su dominio resulte más representativo. Estos porcentajes se fundan en la complejidad gradual de los objetivos propuestos. De este modo, el puntaje promedio que indicaría, con un alto grado de probabilidad, el DOMINIO SIGNIFICATIVO DE LA DISCIPLINA se puede establecer por encima de los 59 puntos que (como lo hemos señalado anteriormente) sólo ha sido alcanzado por el 17 % de los alumnos.

En contraposición, la media, la mediana y el desvío estándar están señalando que la mayoría de los alumnos estuvo muy por debajo de dicho logro. Si bien a priori es posible pensar que los

aspirantes pudieron haber obtenido los 47 puntos concentrando sus respuestas o bien en lógica o bien en filosofía (dado que el puntaje se dividía en dos partes iguales), esto se descarta a posteriori porque ninguno de los correctores señaló la existencia de un sólo caso (en 1982 se registró el único caso correspondiente a la carrera de ciencias de la Comunicación Social que obtuvo 50 puntos en lógica y 0 en Filosofía). Por otra parte, tal comportamiento no fue asumido por la mayoría tal como lo demuestran los índices de dificultad y de discriminación. Se puede entonces concluir que la mayoría obtuvo los 47 puntos repartíéndolo en partes proporcionales en lógica y en filosofía.

En base a ello SE PUEDE CONCLUIR QUE LA MAYORIA ESTUVO 13 PUNTOS POR DEBAJO DEL PUNTAJE MINIMO SATISFACTORIO.

De aceptarse esto se puede concluir que LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS FILOSOFICOS BASADO EN UNA ESTRUCTURACION HISTORICO-SISTEMATICO NO RESULTA SUFICIENTE PARA GENERAR EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFIA.

Será necesario entonces dedicarse a investigar las razones que pueden explicar este reducido y estrecho puntaje que está indicando que los alumnos realmente no han aprendido Filosofía.

B. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES FILOSOFICOS CORRESPONDIENTES AL INGRESO DEL AÑO 1981

1.- ORGANIZACION DEL PROGRAMA

Como era de esperarse, las bajas calificaciones fueron atribuidas a la dificultad de la prueba. Ahora bien, dado que ésta resultaba válida y consistente con el programa, las críticas apuntaban a que los contenidos resultaban muy extensos en relación con el tiempo disponible para su enseñanza. Por consiguiente era necesario SIMPLIFICAR EL PROGRAMA.

Por su parte, los defensores de la prueba sostuvieron que la mayoría de los alumnos no había logrado la sistematización de los conocimientos filosóficos porque los estudiantes estaban acostumbrados a retener memorísticamente los contenidos. Esta tendencia les impidió procesar adecuadamente los contenidos.

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Desarrollo Universitario (de la que dependía el sistema de ingreso a las universidades nacionales) otorgó la razón a los críticos al aconsejar la adopción de programas únicos para todo el país, basados en el de la enseñanza media, y a su vez, abreviarlo.

Por otra parte, La Universidad Nacional de La Plata decidió descentralizar el ingreso. De este modo quedó en manos del supervisor general de Filosofía las tareas de la planificación general del curso y de la elaboración de la prueba, mientras que las de organización del curso, las reuniones de los profesores, la observación de las clases, etc, quedaron reservadas a los Supervisores por Facultades, quienes eran responsables de ello ante

los Señores Decanos.

De todo ello, resultó el siguiente programa:

- 1) El objeto de la lógica: usos del lenguaje, lógica proposicional, leyes y reglas lógicas.
- 2) El objeto de la filosofía. La filosofía y las ciencias. Conocimiento vulgar, científico y filosófico. La filosofía en la antigüedad: el concepto de filosofía en Platón y Aristóteles.
- 3) La metafísica, ciencia del fundamento. El problema del ser. Esencia y existencia. Sustancia y accidente, materia y forma. Acto y potencia.
- 4) El problema del conocimiento. Descripción fenomenológica. El problema de la posibilidad del conocimiento. El origen del conocimiento. La esencia del conocimiento. El problema de la verdad: conceptos y criterios de verdad.
- 5) El problema moral: la ética de los valores. Esencia del valor. Ontología del valor. Los valores morales: jerarquía. El deber moral, la conciencia moral. Virtud. Moralidad y libre albedrío.

La Supervisión general estableció la siguiente bibliografía:

- 1) Copi, I.: Introducción a la Lógica.
Capítulos 1, 2, y 8.
- 2) Mandrioni, A.D.: Introducción a la filosofía.
Capítulos 2 y 13.
- 3) García Morente, M.: Lecciones preliminares de Filosofía.
Capítulos IV, V, VI, VII y VIII.
- 4) Hessen, J.: Teoría del conocimiento.
Cap.: 1, 2, 3 y 5 (1a. parte).
- 5) García Morente, M.: obra citada.
Cap. XXIV.
Mandrioni, A.D.: o.c.
Cap. 7.

En relación con el programa del año anterior se puede mencionar la supresión de los siguientes temas de lógica: inferencias inmediatas, silogismo categórico y el método de invalidez para los razonamientos que estudia la lógica proposicional. En lo que concierne a la parte de filosofía es preciso señalar que se ha quitado la parte histórica, manteniéndose los contenidos en una concepción muy profesoral de la enseñanza media de la filoso-

fía, por su correspondencia con el programa oficial de este nivel.

2.- ORGANIZACION DEL CURSO DE APOYO

Los aspectos formales de la planificación son semejantes al del año inmediatamente anterior. La diferencia más importante radica en que se tomó una sola prueba formativa, a mediados del curso de apoyo. Por otra parte, al reducir los contenidos y simplificarse los temas, se dedicó más tiempo a la ejercitación.

Como se ha señalado para el año anterior, este curso de apoyo tuvo (salvo la intensidad y el control) las mismas características que el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio de enseñanza.

3.- ANALISIS CUALITATIVO DE LA PRUEBA DE INGRESO.

La prueba final también se presentó bajo cuatro temarios diferentes pero que poseían la misma estructuración.

Se analizará primeramente la VALIDEZ de la prueba y se preguntará cual fue la correspondencia que tuvieron los subítems con los objetivos y los contenidos estipulados.

ITEM 1:

- + Asunto: Traducción de enunciados complejos al lenguaje simbólico de la lógica proposicional.
- + Cantidad de subítems: 4.
- + descripción: el ejercicio propuesto ofrece la dificultad no tanto en la identificación de los enunciados atómicos cuanto en el alcance de las conectivas y en el uso de los signos de puntuación.
- + Ubicación taxonómica: Por tratarse de una traducción se lo caracteriza como un ítem de comprensión.

ITEM 2:

- + Asunto: extraer la forma lógica de dos razonamientos.
- + Cantidad de subítems: 2.

- + Descripción: se trata de un ejercicio de "traducción" en el que los alumnos deben extraer la forma lógica, previa determinación de la conclusión y de su ordenamiento.
- + Ubicación taxonómica: como en el caso anterior, cae bajo la categoría de comprensión.

ITEM 3:

- + Asunto: Tablas de verdad.
- + Cantidad de subítems: 3.
- + Descripción: Mediante la presentación de tres formas de enunciados, los alumnos deben construir su tabla de verdad y resolverla.
- + Ubicación taxonómica: Por el escaso nivel que supone el manejo de las reglas y por su semejanza con la situación de aprendizaje, se lo ubica bajo la categoría de comprensión.

ITEM 4:

- + Asunto: enunciado condicional asociado al razonamiento.
- + Cantidad de subítems: 4.
- + Descripción: Dadas cuatro formas de razonamiento, los alumnos deben construir el enunciado condicional asociado.
- + ubicación taxonómica: Se trata de evocar el conocimiento de una regla muy sencilla por la cual el antecedente del condicional está constituido por las premisas del razonamiento o su forma, y el consecuente por la conclusión. Es un ítem que se resuelve por evocación, por ende cae bajo la categoría de conocimiento.

ITEM 5:

- + Asunto: metafísica.
- + Cantidad de subítems: 3
- + Descripción: el alumno debe juzgar la verdad o la falsedad de tres proposiciones sobre la metafísica.
- + Ubicación taxonómica: Se trata de un ítem que cae bajo la categoría de conocimiento pues sólo exige la evocación de la información pertinente.

ITEM 6:

- + Asunto: Metafísica.
- + Cantidad de subítems: 4.
- + Descripción: mediante una apareamiento entre un término y una definición, el alumno debe dar la caracterización que corresponde a las definiciones metafísicas de los autores requeridos.
- + Ubicación taxonómica: cae bajo la categoría de conocimiento porque requiere simplemente la evocación.

ITEM 7:

- + Asunto: comprensión de texto.
- + Cantidad de subítems: 6
- + Descripción: presentación de un fragmento de un filósofo requiriéndose del alumno la determinación de la verdad o falsedad de seis proposiciones según la filosofía del autor, sin otra determinación.
- + Ubicación taxonómica: Se trata de un ítem que cae bajo la categoría de comprensión.

ITEM 8:

- + Asunto: descripción fenomenológica del conocimiento.
- + Cantidad de subitems: 5
- + Descripción: El alumno debe juzgar la verdad o la falsedad de cinco proposiciones que versan sobre la descripción fenomenológica del conocimiento.
- + Ubicación taxonómica: dado que se trata en todos los casos de una simple evocación de lo estudiado corresponde a la categoría de conocimiento.

ITEM 9:

- + Asunto: ética.
- + Cantidad de subitems: 3
- + descripción: mediante un apareamiento el alumno debe identificar una determinada posición ética con la corriente filosófica que la sustenta.
- + Ubicación taxonómica: se trata también de un ítem que cae bajo la categoría de conocimiento.

La lectura de la validez de cada ítem muestra que la prueba guarda una buena correspondencia con los objetivos y contenidos fijados por el programa. Esto le otorga una fuerte validez con lo que ella pretendía evaluar.

Si ahora -como se realizó con la prueba anterior- se desea tener la visión de conjunto de la relación de los ítems y subítems con los objetivos y contenidos, esto se puede ofrecer con el siguiente cuadro:

	ITEM	SUBITEM	LOGICA	FILOSOFIA
CONOCIMIENTO (Item 4,5,6,8,9)	5	19	4	15
COMPRESION (Item 1,2,3,7)	4	15	9	6
APLICACION	-	-	-	-
ANALISIS	-	-	-	-
TOTAL	9	34	13	21

Como puede desprenderse de la lectura de este cuadro, la prueba apuntó a evaluar más (en un 55%) la evocación de los conocimientos que el desarrollo de las habilidades. Sin embargo,

este porcentaje disminuye hasta un 30% para lógica y se incrementa hasta un 71% para filosofía. Esto apunta a convalidar la hipótesis general del curso: PREEMINENCIA GENERAL DE LOS CONTENIDOS Y SIMPLICIDAD DE LOS PROCESOS PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFIA.

Veamos ahora como esta proporción se reflejó en la asignación del puntaje:

ADJUDICACION DEL PUNTAJE				
	SUBITEMS	PUNTAJE	LOGICA	FILOSOFIA
CONOCIMIENTO	13	57	12	45
COMPRESION	21	43	25	18
TOTAL	34	100	37	63

De esta manera se puede apreciar que el 57 % del puntaje estuvo destinada a los items de conocimiento. De ellos el 79% fue asignado a la parte de filosofía. De los que correspondían a medir la comprensión, la parte de filosofía tiene asignado un 42%.

Con ello se muestra que tambien el puntaje guarda correspondencia con las relaciones establecidas entre los objetivos y los contenidos por items.

Si ahora se analizan sus técnicas de presentación para determinar su OBJETIVIDAD, se puede apreciar que:

- ITEM 1: Traducción de enunciados:
modalidad abierta (aunque la interpretación correcta es siempre unívoca).
- ITEM 2: Extraer la forma lógica.
modalidad abierta (aunque la respuesta correcta tambien es unívoca).
- ITEM 3: Construcción de tablas de verdad:

- modalidad abierta (aunque la respuesta correcta es unívoca).
- ITEM 4: Construcción del condicional asociado:
Modalidad abierta aunque la respuesta es unívoca.
- ITEM 5: metafísica.
modalidad cerrada: verdadero o falso.
- ITEM 6: metafísica.
modalidad cerrada: apareamiento.
- ITEM 7: COMPRENSION DE TEXTOS:
modalidad cerrada: verdadero o falso.
- ITEM 8: descripción fenomenológica del conocimiento.
Modalidad cerrada: verdadero o falso.
- ITEM 9: Ética.
Modalidad cerrada: apareamiento.

La prueba presenta una OBJETIVIDAD tanto en la interpretación como en la evaluación. Sin embargo es preciso destacar que el exceso de ítems por verdad o falsedad, sin ningún aditamento, ofrece al alumno la posibilidad de determinar su respuesta por simple azar.

La CONFIABILIDAD de la prueba está garantizada porque consta de 34 subítems que supera el mínimo requerido.

Como resultado de lo expuesto, se puede concluir que la prueba de selección y admisión del año 1981 resulta ser desde el punto de vista del análisis cualitativo:

- 1) Un instrumento VALIDO pues está en relación con lo que pretendió evaluar, aunque es preciso reconocerlo- sus ítems representan un nivel mucho más bajo que en 1980 tanto en lo que se refiere a objetivos cuanto a contenidos.
- 2) Es un instrumento CONFIABLE.
- 3) Resulta un instrumento BIEN ELABORADO, aunque el abuso de la de los ítems de apareamiento y sobre todo de verdadero y falso, hayan podido favorecer que el azar juegue en provecho del alumno que menos sabía.
- 4) es un instrumento que permite una corrección OBJETIVA y una interpretación unívoca.

4. ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS

a.- DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

La distribución de frecuencias correspondiente es así:

de 0 a 9:	3
de 10 a 19:	11
de 20 a 29:	71
de 30 a 39:	148
de 40 a 49:	338
de 50 a 59:	302
de 60 a 69:	205
de 70 a 79:	132
de 80 a 89:	28
de 90 a 99:	1
100:	0

Los estadísticos descriptivos más relevantes indican:

- El número total de alumnos que rindieron esta prueba ascendió a 1239.
- La nota promedio o la media se ubica en los 52 puntos.
- La mediana se ubica en los 53 puntos.
- La desviación estándar es de 15 puntos.

El número de candidatos aprobados (1006) representa el 81%. Un sólo alumno superó los 89 puntos. Los alumnos que han obtenido una nota superior a los 73 puntos son menos de 161, lo que constituye un porcentaje estimado en un 13%.

b.- INDICES DE DIFICULTAD Y DE DISCRIMINACION

Los índices de dificultad y de discriminación, agrupados con las mismas categorías anterioremente presentadas fueron procesados por el Centro de Computos de la UNLP (CESPI). La aprobación de los subítems está estipulada por la recepción total o nula del puntaje asignado (del tipo todo o nada). Esto nos permite establecer que la dificultad de la prueba ha sido moderada tanto en

lógica como en filosofía, mientras que que la discriminación ha sido de moderada a baja.

Se puede establecer que esta prueba ha resultado de un mayor nivel de dificultad para los alumnos que la del año anterior a pesar de tener un nivel de complejidad sensiblemente menor.

Si ahora se compara los resultados que los alumnos del ingreso obtuvieron en las pruebas del ingreso, se tiene:

ASIGNATURAS	ALUMNOS	MEDIA	DESVIO ESTANDAR
BIOLOGIA	2703	68	18
FISICA	1500	56	23
MATEMATICAS	2667	46	25
HISTORIA	1590	60	13
QUIMICA	2277	54	25
FILOSOFIA	1239	52	15

Como se puede apreciar, Matemáticas es la que ahora tiene el promedio más bajo y Filosofía tiene una media similar a Química y a Física, siendo su desviación estándar una de las menos amplia. En relación con los resultados del año anterior; han subido 5 puntos la media de Filosofía y 7 puntos Biología. Por el contrario, han descendido Física (12), Matemáticas (12), Historia (4) y Química (4).

5. CONCLUSIONES

EN PRIMER LUGAR se puede concluir que la población de la muestra ha aumentado en un 30% en relación con la del año anterior, lo que la torna más representativa de la población escolar del nivel medio de enseñanza.

EN SEGUNDO LUGAR y referido al rendimiento. Parecería que los alumnos han aprendido mejor que en el año anterior porque el promedio de las calificaicones ha aumentado en cinco puntos, manteniéndose relativamente estable el desvío estándar, y que 161 alumnos han alcanzado los puntajes superiores a los 70 puntos. Sin duda esta apreciación puramente cuantitativa no es suficiente para apoyar esta conclusión.

Si encuadramos nuestra apreciación de los resultados en la caracterización cualitativa de lo que significa un aprendizaje satisfactorio en función del logro de los objetivos, debemos trabajar para ello con la tabla de asignación del puntaje. En este trabajo se obtiene -como se dijo anteriormente- el PUNTAJE MINIMO SATISFACTORIO. Este se puede representar así:

	PUNTAJE ASIGNADO	PORCENTAJE ESPERADO DE RESP. CORRECTAS	PARCIAL DEL PUNT. ESPERADO	TOTAL
LOGICA:				
CONOC.	12	80	9,6	
COMPR.	25	65	16,25	
				25,85
FILOSOFIA:				
CONOC.	45	80	36	
COMPR.	18	65	11,7	
				47,70
PUNTAJE MINIMO SATISFACTORIO				73,55

Las proporciones establecidas son las mismas que las fijadas para el año 1980. Se puede apreciar que el puntaje mínimo satisfactorio ha ascendido 13 puntos en relación con el de aquel año y que se encuentra a 21 puntos sobre la media que los alumnos obtuvieron en 1981. De acuerdo con la distribución de frecuencias

se puede ver que son alrededor de 161 alumnos, el 13%, los que han alcanzado este intervalo.

En función de esto se puede establecer que TAMPOCO UNA ORGANIZACION ECLECTICA Y SIMPLIFICADA DE LOS CONTENIDOS LOGRA GENERAR EL APRENDIZAJE REPRESENTATIVO DE LA FILOSOFIA. Incluso más, los resultados obtenidos por los alumnos son SIGNIFICATIVAMENTE MAS BAJOS -desde el punto de vista cualitativo- que los del año inmediatamente anterior.

En base a esta experiencia frustrada del eclecticismo y de simplismo era lícito buscar otra estructuración de los contenidos que se reflejara en un enfoque didáctico más explícito. Esto es lo que se pretendió intentar en el año 1982, que es lo que inmediatamente se pasará a analizar.

C. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES FILOSOFICOS CORRESPONDIENTES AL INGRESO DEL AÑO 1982.

1.- ORGANIZACION DEL PROGRAMA.

Dado que las calificaciones obtenidas por los aspirantes del ingreso del año anterior no fueron aquellas que habían esperado los críticos del ingreso del año 1980, ganó una general credibilidad la tesis de aquellos que sostenían que los alumnos tienden, por malos hábitos de estudios generados en la escuela secundaria, al aprendizaje memorístico de las asignaturas del curriculum. Indudablemente, la Universidad no sólo no puede favorecer este defecto sino que debe combatirlo.

Por otra parte, El Ministerio de Educación de la Nación lanzó un programa de articulación de los niveles medio y superior para superar esta situación. A pesar de su tardía aplicación (se desarrolló durante los dos últimos meses de clases y sólo estaba reservada para los alumnos del último año), ello posibilitó un diálogo entre los profesores de la Universidad y los del Bachillerato.

Finalmente, la Universidad Nacional de La Plata decidió volver al sistema centralizado, que se hizo esta vez con un mayor consenso por parte de todos los estamentos.

Estos tres acontecimientos posibilitaron una MEJOR SISTEMATIZACION EN LA ELABORACION DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA. Efectuadas las consultas, hubo acuerdo en mantener la parte de lógica del año anterior agregándole la prueba de invalidez para poder trabajar con razonamientos de más de tres variables proposicionales, pues el método de tablas de verdad resulta -en estos casos, francamente engorroso. La parte de Filosofía en cambio presentaba

una serie de dificultades. Por razones prácticas, debía contarse con un libro ya editado que debía reunir las siguientes condiciones: ser algo más que un manual, b) ser un texto sistemático, c) contener información suficiente, d) ser simple y claro, e) su autor debía tener algún prestigio y consenso, f) tener un precio accesible a todos los alumnos. Se decidió adoptar el libro de J.M.ROCHENSKI: "INTRODUCCION AL PENAMIENTO FILOSOFICO". Se le adjuntó una guía de notas y de ejercitaciones para facilitar su lectura y su uso para el examen de ingreso.

De esta manera -y en correspondencia con lo acontecido en los dos años anteriores- se centró el esfuerzo en la variable 'contenidos' como orientadora de los procesos.

El programa quedó, finalmente determinado de la siguiente manera:

1. LOGICA

- 1.1. La lógica como propedéutica de todo saber: su objeto. Determinación de su ámbito. Concepto de estructura lógica. Las estructuras lógicas fundamentales: término, proposición y razonamiento. concepto de forma lógica de un razonamiento. Verdad y validez.
- 1.2. Usos y funciones del lenguaje. Intensión y extensión de un término. Lenguaje-objeto y metalenguaje. Ejercitación.
- 1.3. Razonamiento inductivo y deductivo: definiciones y diferencias. Reconocimiento de razonamientos inductivos y deductivos.
- 1.4. Lógica proposicional: objeto y vocabulario. Reglas de formación, traducción e interpretación. Tablas de verdad. Simbolización de proposiciones moleculares. Resolución por tablas de verdad. Simbolización de razonamientos. Pruebas de validez de los razonamientos por: a) el método de las tablas de verdad y b) por la prueba de invalidez. Noción de regla y de ley lógica. Ejercitación y resolución de problemas.

2. FILOSOFIA

- 2.1. La ley: análisis filosófico de la ley. La noción de ente real e ideal. Posiciones filosóficas: identificación y com-

comprensión.

- 2.2. La Filosofía: posiciones acerca del objeto de la Filosofía: identificación y análisis. El método de la Filosofía. Comprensión de textos.
- 2.3. El conocimiento: las tesis escépticas de Gorgias. Intentos de refutación del escepticismo: Identificación y análisis crítico. Comprensión de textos.
- 2.4. La verdad: definición. Los dos problemas de la verdad Lógica y los intentos de solución: identificación y análisis de las posiciones. Comprensión de textos.
- 2.5. El valor: análisis fenomenológico, explicación. Grupos de valores. El problema de la valoración. Positivismo e idealismo: discusión. Comprensión de textos.
- 2.7. El hombre: las cualidades del hombre. La cuestión central de la antropología y las diversas soluciones: identificación y análisis crítico. Comprensión de textos.
- 2.8. El ser: legitimidad de la ontología. Los problemas ontológicos. Identificación de posiciones filosóficas. Comprensión de textos.
- 2.9. La sociedad: análisis filosófico del obrar social. Identificación de posiciones y análisis crítico. Comprensión de textos.
- 2.10. Lo absoluto: religión y Filosofía. El problema de la existencia de Dios. El problema de la esencia de lo infinito. Identificación de las posiciones. Problemas y soluciones. Comprensión de textos.

La bibliografía consistió, además del libro de BOCHENSKI, de una guía de notas y de textos especialmente elaborada para el ingreso, así como un guía de estudio y de ejercitación para la parte de Lógica.

2.- ORGANIZACION DEL CURSO

Los aspectos organizativos del curso y de su planificación fueron semejantes a los dos ingresos anteriores. Las únicas diferencias significativas consistieron en la introducción de una

prueba de diagnóstico y una modificación en el método de estudio.

La prueba de diagnóstico se introdujo para que cada profesor tuviera un conocimiento inicial del grado del dominio de la asignatura y del desarrollo de las habilidades con las que contaban sus alumnos.

Antes de formular algunas proposiciones sobre estos datos, conviene aclarar que este diagnóstico fue aplicado y evaluado por los profesores a cargo de las comisiones en un clima bastante distendido por la ausencia de control. No parecía aconsejable iniciar el curso con una presión de supervisión para otorgar únicamente fiabilidad a los datos.

Podemos agrupar los temas y los resultados obtenidos en el siguiente cuadro:

TEMAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS		
	Correctas	Incorrectas	No contesta
USOS DEL LENGUAJE	29	63	8
RECONOCIMIENTO DE RAZONAMIENTOS	83	14,50	2,50
RECONOCIMIENTO DE SIMBOLIZACION	73	12	15
MANEJO DE TABLAS DE VERDAD	39	18	43
COMPRESION DE UN TEXTO FILOSOFICO	51	30	19

Una lectura previa de los temas permite inferir:

- El tema sobre los usos del lenguaje requería una información técnica y una ejercitación apropiada.
- El tema sobre reconocimiento de razonamientos podía ser abordado desde la perspectiva de los conocimientos generales y del sano sentido común.
- Los temas sobre Lógica presentaban una complejidad creciente

tanto en el manejo de la información cuanto en el desarrollo de las habilidades.

- La comprensión del texto de Filosofía sólo requería las habilidades generales de la comprensión y el interés de leer un texto de Filosofía.

Algunas de las hipótesis se corroboran: vemos que el 83% reconoce correctamente los razonamientos. Al entrar en los temas específicos y gradualmente complejos, estos porcentajes descendían: 73% para simbolización, 39% para tablas de verdad y 29% para usos del lenguaje (tema al que se le presta poca importancia en la escuela secundaria). De esto se desprende que prácticamente UN 40% DE LOS ASPIRANTES LLEGABA AL INGRESO CON UNA BUENA BASE DE LOGICA. Pero la información más significativa la otorga el ejercicio de comprensión de textos: llama la atención que SOLAMENTE LA MITAD DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO DE ENSEÑANZA ESTE CAPACITADO PARA INTERPRETAR UN FRAGMENTO que excede en muy poco el lenguaje y la temática usual. También causa extrañeza que el 19% no se anime a arriesgar ninguna opción.

Habíamos dicho que la segunda diferencia consistía en la modificación del método didáctico. En efecto, en reuniones previas con los señores profesores se recomendó que se usara el material bibliográfico de modo tal que los alumnos lo leyeran antes de la clase. Así las actividades del profesor consistirían en:

- guiar antes de cada clase el estudio de sus alumnos suministrando los criterios de comprensión.
- Indagar en la clase el grado de dominio alcanzado por los alumnos sobre el tema propuesto.
- desarrollar aquellas condiciones del aprendizaje que favorecieran el logro de los objetivos terminales.
- Intensificar, en las clases dedicadas a Filosofía, la aplicación de técnicas de estudio (subrayado, resumen,

cuadros sinópticos, etc.)

A semejanza del año 1981 se tomó una única prueba formativa. Ella indicó una aceptable adquisición de conocimientos y habilidades sobre Lógica y sobre Filosofía.

3. ANALISIS CUALITATIVO DE LA PRUEBA

Como lo hicieramos con las pruebas de los dos años anteriores vamos a determinar si la prueba resultó VALIDA. Para ello analizaremos cada uno de sus ítems:

ITEM 1:

- + Asunto: Traducción del lenguaje natural al simbólico.
- + Cantidad de subítems: 6.
- + Descripción: el alumno está ante un fragmento que puede o no ser un razonamiento. Debe aplicar un conjunto de reglas: reconocer proposiciones atómicas, interpretar sus conectivos y reconstruir el razonamiento.
- + Ubicación taxonómica: aplicación. Se trata de una situación nueva para el alumno.

ITEM 2:

- + Asunto: Tablas de verdad.
- + Cantidad de subítems: 5
- + Descripción: Manejo de reglas desglosadas para determinar la validez de un razonamiento por tablas de verdad.
- + Ubicación taxonómica: Se trata de un ejercicio de escasa complejidad que sólo establece una extrapolación con la situación de enseñanza.

ITEM 3:

- + Asunto: método de invalidez
- + Cantidad de subítems: 3
- + Descripción: mediante la resolución de tres formas inválidas el alumno debe demostrar el manejo del método.
- + ubicación taxonómica: por la complejidad se lo ubica en la categoría de aplicación.

Hasta aquí la presentación de los ítems de Lógica en los cuatro modelos presentados a los alumnos no difieren en la estructura sino tan sólo en sus contenidos. En Filosofía en cambio la diversidad de los contenidos impide realizar el mismo tratamiento. De ahí que resumamos en el siguiente cuadro las unidades

temáticas que comprendía cada modelo de prueba, correspondiendo la casilla el número del ítem:

TEMAS por ITEMS										
MODELOS	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10
MODELO 1			4	6		7		8		6
MODELO 2			4		8		7	6	5	
MODELO 3		5	6		8		4		7	
MODELO 4	6				5		4	7		8

ITEM 4:

- + Asunto: Filosofía (según el cuadro)
- + cantidad de subítems: 1
- + Descripción: Requiere, mediante una selección, la identificación de la posición de un determinado filósofo.
- + Ubicación taxonómica: se trata de un ejercicio cuya respuesta correcta supone la comprensión de la posición del autor, superando la mera evocación. Por consiguiente, entra en la categoría de comprensión

ITEM 5:

- + Asunto: Filosofía (id.)
- + Cantidad de subítems: 5
- + Descripción: Presenta cinco frases sobre un determinado tema y de una posición. El alumno tiene que juzgarla como verdadera o como falsa. En este último caso, debe cambiar aquella expresión (que se ha subrayado) para convertirla en correcta.
- + Ubicación taxonómica: supone la comprensión del texto leído y la aplicación del criterio de la posición en cuestión. Categoría de comprensión.

ITEM 6:

- + Asunto: Filosofía (id.)
- + Cantidad de subítems: 5
- + Descripción: el alumno debe relacionar una opinión filosófica con el autor que la haya sustentado.
- + Ubicación taxonómica: Se trata de evocar la información estudiada, categoría de conocimiento.

ITEM 7:

- + asunto: Filosofía (id.)
- + Cantidad de subítems: 8
- + Descripción: el alumno debe analizar ocho proposiciones en función de siete criterios que indican las diversas maneras de juzgarlas.
- + ubicación taxonómica: Se trata de un análisis de problemas filosóficos en relación a criterios. Categoría de análisis.

ITEM 8:

- + Asunto: Filosofía (id).
- + Cantidad de subítems: 5
- + Descripción: mediante la presentación de un fragmento del libro de Bochenski y cinco preguntas, se indaga el grado de comprensión del significado literal de lo leído.

Este análisis permite determinar el grado de validez de la prueba en relación con los objetivos y contenidos que se pretendían evaluar. Como se realizó en los estudios de los dos años anteriores, se presente un cuadro sinóptico que permite ver mejor esta relación de los ítems y subítems con el programa de 1982.

	ITEM	SUBITEMS	LOGICA	FILOSOFIA
CONOCIMIENTO (Item 6)	1	5	-	5
COMPRESION (It. 2, 4, 8)	4	16	5	11
APLICACION (It. 1, 3)	2	9	9	-
ANALISIS (Item 7)	1	8	-	8

Como se desprende de la lectura de estos datos la prueba destina un 87% de sus subítems a evaluar el desarrollo de las habilidades por sobre la mera evocación de los conocimientos. Dentro de las habilidades, destina más del 21% a indagar sobre la resolución de problemas en Lógica y el análisis en Filosofía. Esto resulta suficiente para determinar su validez.

Indudablemente, este estudio sería incompleto si no se le adjuntara el de la adjudicación del puntaje. Esto nos permitirá establecer cómo se cuantificó el posible rendimiento. Tal trabajo se puede resumir en el siguiente cuadro:

ADJUDICACION DEL PUNTAJE				
OBJETIVOS	SUBITEMS	PUNTAJE	LOGICA	FILOSOFIA
CONOCIMIENTO	5	10	-	10
COMPRESION	16	35	11	24
APLICACION	9	39	39	-
ANALISIS	8	16	-	16
TOTALES	38	100	50	50

Con ello se puede apreciar que el puntaje se reparte en partes iguales para Lógica y para Filosofía. La evocación de los conocimientos está cuantificada con un 10% , destinándose el resto para las habilidades. De ellas, la asignación del puntaje es mayor en Lógica para las habilidades de resolución de problemas, mientras que es más baja para la del análisis filosófico. De esta manera se puede establecer que la distribución cuantitativa del puntaje guarda también su correspondencia con la validez de la prueba.

Si ahora se indaga acerca de la OBJETIVIDAD para determinar si produce interpretaciones unívocas tanto de las consignas como de las respuestas de los alumnos así como de las evaluaciones de los distintos correctores, el análisis de la presentación de la prueba indica:

- item 1: traducción del lenguaje natural al simbólico:
modalidad abierta pero con respuesta unívoca.
- Item 2: tablas de verdad para validez de razonamientos.
modalidad abierta desglosada con repuesta unívoca.
- Item 3: Método de invalidez:
Modalidad abierta pero con respuesta unívoca.
- Item 4: Filosofía.
Modalidad cerrada por selección múltiple.
- Item 5: Filosofía.

Modalidad cerrada por verdadero o falso con corrección.

-Item 6: Filosofía

Modalidad cerrada por apareamiento.

-Item 7: Filosofía.

modalidad cerrada por ítem complejo.

-Item 8: Filosofía.

Presentación de un texto y con modalidad abierta semi-estructurada.

Este análisis posibilita establecer que la objetividad de la prueba haya estado garantizada porque su presentación permite la misma interpretación tanto por parte de los examinandos cuanto por parte de los examinadores.

En lo que se refiere a la CONFIABILIDAD se puede establecer fácilmente de que ha logrado un buen nivel pues al contar con 38 subítems superó el mínimo fijado por Ebel.

Como resultado de los análisis efectuados hasta el momento se puede concluir lo siguiente acerca de la prueba de Filosofía para el ingreso del año 1982:

- 1) Se trata de un instrumento VALIDO pues se ajusta a los objetivos y contenidos fijados por el programa.
- 2) Resulta ser un instrumento OBJETIVO que permite que los distintos correctores y los alumnos estén de acuerdo con el puntaje en función de la tabla de corrección.
- 3) Resulta un instrumento TECNICAMENTE BIEN ELABORADO.
- 4) Es un instrumento CONFIABLE y descarta las respuestas producidas por azar.

4.- ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS

a.- DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

de 0 a 9:	54
de 10 a 19:	190
de 20 a 29:	431
de 30 a 39:	80
de 40 a 49:	350
de 50 a 59:	230
de 60 a 69:	180
de 70 a 79:	91
de 80 a 89:	39
de 90 a 99:	5
100:	0

Los estadísticos descriptivos más relevantes indican:

- el número total de alumnos que rindieron este examen de filosofía ascendió a 1650
- La nota promedio es de 42 puntos.
- La mediana divide por la mitad a la población en los 46 puntos.
- La desviación estandar es de 20 puntos.

El número de aprobados (905) representa el 58% de los alumnos. Como en los años anteriores, la nota de aprobación es de 40 puntos. Los alumnos que han obtenido una nota superior a los 61 puntos ascienden aproximadamente a 315, lo que representa un 20% del total.

b.- INDICES DE DIFICULTAD Y DE DISCRIMINACION

Los índices de dificultad y de discriminación fueron agrupados con las mismas categorías de los análisis realizados anteriormente. Ellos nos permiten caracterizar a esta prueba como poseyendo un nivel de dificultad de sustancial a moderado para la parte de Lógica y un nivel moderado para la parte de Filosofía. En lo que se refiere a la discriminación la prueba resulta netamente moderada. En líneas generales, se puede establecer que esta prueba ha resultado ser MAS DIFICIL que la de los dos años anteriores. Por otra parte, al aumentar la amplitud del desvío estándar

dar crece el poder discriminativo de la prueba.

Si ahora se comparan los resultados que los alumnos del ingreso obtuvieron en las diversas pruebas, se tiene:

	ALUMNOS	MEDIA	DESVIO ESTANDAR
BIOLOGIA	3023	71	18
FISICA	1654	60	24
MATEMATICAS	2337	47	25
HISTORIA	2426	63	13
QUIMICA	3023	65	27
FILOSOFIA	1560	42	20

Se puede apreciar que Filosofía tiene la media más baja aunque está seguido por la de Matemáticas. En relación con el año anterior, Filosofía ha descendido 10 puntos el nivel del promedio de los puntajes y ha descendido en 5 puntos el desvío estándar. En este sentido, esta cercano al comportamiento de la prueba de Biología.

5.- CONCLUSIONES

Como se hizo en los dos análisis anteriores, podemos determinar la representatividad de la población. En este año ésta aumentó en un 26% con relación al año inmediatamente anterior y en un 64% con relación al del año 1980.

En segundo lugar, y como lo hicimos anteriormente es necesario estipular el PUNTAJE MINIMO SATISFACTORIO que represente la calidad esperada de un aprendizaje significativo de esta asignatura. Si se consulta la asignación del puntaje en relación con el cumplimiento de los objetivos y de los contenidos, se tiene:

	PUNTAJE ASIGNADO	PORCENTAJE DE RESP. CORRECTAS	ESPERADO PARCIAL DEL PUNT. ESPERADO	TOTAL
LOGICA				
Comprensión	11	65	7,15	
Aplicación	39	55	21,45	
				28,60
FILOSOFIA				
Conocimiento	10	80	8	
Comprensión	24	65	15,60	
Análisis	16	55	8,8	
				32,24
PUNTAJE MINIMO SATISFACTORIO.....				61

Se puede apreciar que este puntaje ha disminuido sensiblemente con el estipulado para el año anterior y prácticamente se ubica a casi un punto del año 1980. De acuerdo con la distribución de frecuencias se puede determinar que alrededor de 315 alumnos han obtenido esta calificación lo que significa el 20% de la población total.

Con todo lo anteriormente expuesto se puede concluir que TAMPOCO UNA ORGANIZACION MAS SISTEMATICA DE LOS CONTENIDOS DE INFORMACION FILOSOFICA PRODUCE AQUELLOS PROCESOS QUE GENERAN, DESARROLLAN Y SISTEMATIZAN A LA FILOSOFIA.

Ahora estamos en condiciones de establecer aquellas conclusiones generales que nos permitan dictaminar la validez de la conclusión general acerca de una enseñanza de la Filosofía centrada en los contenidos en su relación con el aprendizaje de la Filosofía.

IV. DETERMINACION DE LAS CONCLUSIONES SOBRE EL EXITO O EL FRACASO DEL METODO PEDAGOGICO ADOPTADO

El objeto de este capítulo ha consistido en convalidar, en el plano de las situaciones didácticas, la propuesta (racionalmente coherente) del método pedagógico que sostiene que la filosofía se aprende mediante una adecuada organización de los contenidos.

Para ejecutar esta tarea, se han analizado tres situaciones de enseñanza-aprendizaje, fuertemente controladas (a diferencia de los resultados que se pueden recoger en el nivel medio de enseñanza) en las cuales la organización de los contenidos puede ser observada como UNA VARIABLE INDEPENDIENTE que ha adoptado tres formas sucesivamente diferentes para generar el aprendizaje filosófico; ellas fueron:

- + en 1980: una organización histórico-sistemática.
- + en 1981: una organización simplificada y ecléctica.
- + en 1982: una organización fuertemente sistemática.

En contraposición con estas variaciones en la enseñanza, no se han apreciado cambios significativos en los resultados entendidos como manifestaciones de los aprendizajes logrados por los alumnos. Estos resultados -recogidos mediante un instrumento válido, objetivo y confiable- señalan que los aprendizajes, entendidos ahora como VARIABLE DEPENDIENTE, no han reaccionado significativamente a los cambios de organización de la enseñanza entendida como variable independiente.

La escasa significatividad puede mostrarse tanto si se toman los datos en si mismos cuanto si se los interpreta desde un criterio justificado.

a) LOS DATOS EN SI MISMOS

Los datos sin interpretar señalan que los promedios de los alumnos en Filosofía (46, 52, 42) son poco satisfactorios si se los compara con los de otras pruebas:

Asignatura	1980	1981	1982
Biología	61	68	71
Física	68	56	60
Historia	64	60	63
Química	60	54	65

La mayoría de ellas se aleja de las notas medias obtenidas en Filosofía.

Sin embargo, existe una excepción y que está representada, curiosamente, por Matemáticas (58, 46, 47) que ofrece guarismos semejantes. Pero es necesario aclarar que el objetivo de estas pruebas consistía en evaluar la estrategia de los alumnos para encarar el problema, la metodología que desarrollaban en su solución y finalmente la exactitud del algoritmo utilizado. Estas categorías, empleadas secuencialmente con los criterios del tipo "sabe o no sabe", ofrecieron siempre una distribución bimodal de las frecuencias acumuladas, que agrupó a la población estudiantil prácticamente en dos muestras: aquellos que tenían alguna estrategia para resolver problemas y aquellos que carecerían de ellas. Este tipo de metodología no fue usada en la elaboración de las pruebas de Filosofía, por lo que su comparación con las de matemáticas no resulta totalmente válida.

Indudablemente, un punto en el que los datos absolutos parecen mostrar una alta significatividad está representado por la variación en el porcentaje de los alumnos aplazados. Los datos

indican:

1980: 26 %
1981: 19 %
1982: 42 %

Una interpretación basada en ellos puede afirmar que la organización adoptada en 1981 -simplificada y ecléptica- reduce sensiblemente el número de los fracasos escolares, mientras que la de 1982 -fuertemente estructurada- aumenta sensiblemente estos casos.

El problema, no obstante, radica en interpretar lo que significa realmente LA OBTENCION DE LOS 40 PUNTOS (BASE DE LA APROBACION). Si este puntaje formalmente considerado como suficiente desde el punto de vista jurídico indica el dominio mínimo requerido por la asignatura, entonces la interpretación es correcta. Por otra parte, se ha notado que la prueba del año 1981, si bien se comportó válidamente en relación con los objetivos y contenidos, la presentación de sus ítems, (sobre todo en la parte dedicada a Filosofía) favoreció muchas respuestas correctas provocadas por la incidencia del azar de las dos opciones (50 %). Esta observación fundada en el análisis cualitativo restringe demasiado la validez de aquella interpretación del dato puramente cuantitativo.

b) LOS DATOS EN RELACION CON UN CRITERIO JUSTIFICADO

Si ahora pasamos a estudiar los datos en función del criterio que hemos establecido, es decir analizar los resultados en tanto ellos indican el grado de estructuración suficiente y necesario de la asignatura como causa de un rendimiento significativo por su organización, se puede apreciar que los alumnos mayoritariamente no han aprendido Filosofía.

Esta conclusión se puede fundar en los datos que interpreta el siguiente cuadro en el que se añade el porcentaje de los alumnos que alcanzaron el puntaje mínimo satisfactorio:

Años	puntaje promedio	puntaje mínimo esperado	% de alumnos que lo alcanzaron
1980	46	60	17
1981	52	74	13
1982	42	61	20

Como puede apreciarse, la cantidad de alumnos que demostraron un buen aprendizaje de la materia es minoritaria. Incluso - como era de esperarse- la mayor estructuración de la Filosofía permite que LOS ALUMNOS MAS PREPARADOS EN EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES COGNITIVAS APRENDAN MAYOR CANTIDAD DE INFORMACION.

Qué han representado entonces las notas promedios? Para responder a esta pregunta se puede calcular sus porcentajes en relación con el puntaje mínimo satisfactorio. En este caso se tiene:

Años	Rendimientos 1. Promedios	2. Puntaje mínimo satisfactorio	3. Porcentaje de 1 y 2
1980	46	60	77
1981	52	74	70
1982	42	61	69

Los resultados muestran una relativa igualdad para la organización simplificada y eclética y para la fuertemente estructurada así como una leve diferencia a favor de la histórico sistemática. Sin embargo, esta diferencia no es tan significativa como para privilegiar esta organización sobre las otras dos.

Por ende, EL PAPEL DE LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS INTERPRETADO COMO VARIABLE INDEPENDIENTE Y CAUSA DE LOS APRENDI-

ZAJES FILOSOFICOS ES DECIDIDAMENTE IRRELEVANTE CUANDO SE LA SOMETE A UNA CONVALIDACION CUASI-EXPERIMENTAL.

Si ahora nos preguntamos acerca de la posibilidad de extrapolar esta conclusión a la enseñanza media, su legitimidad se puede establecer a partir de los siguientes puntos:

- 1) La población estudiantil que se ha estudiado es numerosa y se comporta de un modo relativamente normal.
- 2) Esta población proviene de un modo inmediato de la finalización de sus estudios secundarios, arrastrando todas sus virtudes y todos sus defectos.
- 3) Los alumnos que aspiran a ingresar a la universidad representan a aquellos que, además de haber aprobado sus estudios intermedios, demuestran una inquietud por continuar sus estudios. Es lícito suponer entonces que representan a los que han aprovechado mejor el curso de Filosofía que se dicta en el último año del mencionado nivel.

Como un ejemplo de la representatividad de la muestra y como base para poder realizar nuestra extrapolación, se puede mencionar un informe elaborado por el profesor Víctor H. CASTRO (55). En una experiencia didáctica realizada durante los años 1980, 1981 y 1982 empleó el mismo texto de BOCHENSKI que se usó en la Universidad Nacional de La Plata durante el año 1982. Los resultados que aportaron las 15 comisiones de la Escuela de Comercio "Libertador General de San Martín" y del Bachillerato Humanista "Santo Domingo" de la Provincia de San Juan (Argentina) se resume así:

"Demasiada memorización. A pesar de lo positivo de la experiencia, la memoria sigue siendo el recurso más utilizado a la hora del éxito. Los alumnos exponían memorizando o el texto o un resumen hecho por ellos. Para que no se base tanto el estudio en la memoria, esta experiencia no es la más útil" (pág. 16).

Nuestra extrapolación permite caracterizar la enseñanza de la Filosofía centrada en los contenidos como inoperante respecto al aprendizaje filosófico porque -indudablemente- no provoca la comprensión filosófica de tales contenidos. Las respuestas erráticas de los alumnos están indicando la ausencia de un aprendizaje internamente estructurado que posibilite entonces al alumno a retener memorísticamente la presentación (en sí mismo Lógica) del autor. Como para él esta organización carece de sentido psicológico e idiosincrático, sólo puede evocar -después de un cierto tiempo - una información objetivamente fraccionada que él, en el momento de aprender, la ha relacionado de un modo arbitrario por algún mecanismo de asociación.

Dado que en la situación de examen el profesor pretende evaluar el alcance de la estructuración sistemática (que requiere la articulación de lo lógico con lo psicológico) confecciona el instrumento de evaluación suponiendo la presencia de este punto de articulación en función del cual las respuestas resultan significativas de su presencia o de su ausencia. Si este punto de articulación es cuantificado (como lo hemos hecho en nuestros análisis anteriores) la aproximación a aquella nota es interpretada como un índice de la significación estructural de las respuestas.

Hemos visto que la enseñanza en función de los contenidos sólo logra que entre un 13 al 20 % de los alumnos alcance tal articulación que, por otra parte, puede atribuirse a otros factores, tales como la maduración, el tiempo, la historia personal, etc.

Por consiguiente, el método pedagógico de la enseñanza de la Filosofía basado en la organización de los contenidos no produce, de suyo, el aprendizaje filosófico.

-----()-----

CAPITULO III:

ANALISIS DIDACTICO DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA ESPECIFICAMENTE FILOSOFICOS

Es frecuente encontrar tanto en la literatura especializada como en los diálogos con los profesores de esta disciplina, una permanente referencia tanto a la MAYEUTICA cuanto a la COMPRESION DE TEXTOS porque se los considera a ambos como aquellos metodos de enseñanza más específicos y adecuadas para lograr el aprendizaje de la Filosofía.

Es relativamente fácil justificar el prestigio que ambos métodos poseen porque ellos están íntimamente vinculados con la misma historia y la enseñanza de la Filosofía. El diálogo mayeutico, origen histórico de la conceptualización, es considerado como el prototipo de la enseñanza filosófica mientras que la comprensión de textos, madre de la teología y de la Filosofía medieval, vigente en muchas universidades europeas durante siglos, ha sido caracterizado contemporáneamente por J. Piaget, autorizada tradicionalista, como el único método apropiado para el aprendizaje de la Filosofía (56).

Ahora se pretende realizar un estudio crítico destinado a establecer esa validez en función de su convalidación didáctica. Para ello, se dividirá la presente exposición en dos partes:

- + la primera destinada a estudiar el método mayeutico,
- + la segunda a efectuar la misma operación con la comprensión de textos.

1.- ESTUDIO CRITICO DE LA MAYEUTICA

La mayeutica o el método socrático es, desde el punto de vista didáctico, una técnica interrogativa que permite conducir al interrogado mediante hábiles preguntas, al descubrimiento interno de la verdad. Consta esencialmente de dos momentos: el primero, marcado por la ironía, pretende alcanzar la conciencia de la propia ignorancia, el segundo la construcción de la verdad (57).

Antes de entrar en la cuestión es preciso aclarar que no se pretende aquí ni realizar un análisis filosófico de la mayeutica (puesto que esto escapa a los límites metodológicos de nuestro trabajo) ni la de averiguar hasta dónde es posible emplear este método sin compartir los supuestos innatistas (dado que, de hecho, muchos profesores lo emplean sin tenerlos en cuenta). El tema que se discutirá consiste en determinar su efectividad didáctica en tanto es propuesto como un METODO DE ENSEÑANZA CONATURAL CON LA MISMA FILOSOFIA.

Conviene diferenciar primeramente a este método de otros para comprender mejor su naturaleza. Estrictamente hablando, la mayeutica no está vinculada con la exhibición o demostración del saber: por el contrario, presupone la autoinstrucción y se presenta como una metodología favorable para su desarrollo. Como tal, debe distinguírsela de aquellas preguntas (espontáneas o planificadas) que el profesor realiza para indagar acerca del grado de comprensión alcanzado por los alumnos acerca del conocimiento presentado (58). En la mayeutica, en cambio, las preguntas están al servicio del mismo descubrimiento del saber y se elaboran según un plan preciso y detallado.

Las dos características definitorias del método mayeutico son:

- la actividad descubridora del alumno, y
- la conducción de esta actividad por parte del profesor.

Ahora bien, qué efectividad didáctica se alcanza con el empleo de esta técnica?

Los primeros que le negaron eficacia fueron los representantes de la "escuela activa" (tales como Claparède, Dewey, Montessori, etc.) quienes la interpretaron como un exponente de la enseñanza verbal. Dado que, para ellos, los alumnos solamente aprendían a partir de la actividad, consideraron que aquella era insuficiente para estimularla y la condenaron junto con las demás técnicas expositivas.

Esta posición de los partidarios de la escuela activa puede ser evaluada desde dos puntos de vista: o bien revalorizando la enseñanza expositiva y verbal o bien negando que la mayeutica sea un método de transmisión. Este último camino es el que recorrió J. Piaget porque para él este método no es únicamente válido para la filosofía (como se lo ha mencionado anteriormente) sino para cualquier tipo de enseñanza. La razón fundamental de su eficacia radica en trabajar con la actividad del alumno, haciéndolo partícipe de la construcción del saber (59). La mayeutica, al inscribirse en las actividades de los alumnos se inscribe en el corazón de la epistemología piagetiana:

"Las dos principales lecciones que hemos aprendido del niño son: que el universo sólo está organizado con la condición de haberse reinventado paso a paso esta organización, estructurando los objetos, el espacio, el tiempo y la causalidad, y construyendo a la vez una lógica; y que no se puede aprender nunca nada de los maestros a no ser

reconstruyendo igualmente su pensamiento, pues, de no ser así, éste no se fija ni en la inteligencia ni tampoco en la memoria" (60).

Sin embargo, se ha caracterizado como muy optimista a la valoración piagetina de la mayeutica dado que este autor ha trabajado más en la elaboración de una teoría de la inteligencia que en una del aprendizaje escolar. En este sentido un discípulo suyo, HANS AEBLI, ha analizado pormenorizadamente sus aplicaciones didácticas. Para él "lo propio de esta forma de enseñanza es dividir lo que se va a enseñar en una multitud de elementos que el alumno debe hallar en respuesta a las preguntas hábilmente hechas por el maestro" (61). Como los alumnos son quienes encuentran el sentido de cada problema parcial, se estimó que también descubrirían el sentido del conjunto del complejo de ideas. Para AEBLI aquí radica el error del método mayeutico: la estructura como totalidad no es asimilada. La psicología de la Gestalt ha demostrado que aquella nunca es aprendida como suma de sus partes. Por consiguiente, según AEBLI, la eficacia de la mayeutica sólo está en la captación de los aspectos parciales en los cuales se ha dividido el problema o la cuestión.

La presencia de un plan de preguntas sobre un conocimiento fragmentado, basado en el conocimiento que tiene el profesor, ha sido destacado, entre otros, por SNYDERS (62) y por NOT (63). Estos autores han señalado que la actividad del alumno resulta guiada por el profesor de tal manera que aquel responde con una absoluta docilidad. Estas características señaladas asemejan a la mayeutica con los principios de la enseñanza programada. Esto es tan cierto que el mismo SKINNER (64) tuvo que terciar en la discusión. Para ello, este autor analizó experimentalmente la

situación "arquetípica" que se recoge en el diálogo MENON en el que que SOCRATES conduce al esclavo ignorante a demostrar el teorema de PITAGORAS. La conclusión de SKINNER es contundente: se trata de "una de las supercherías de la historia de la educación" porque Sócrates pretende hacernos creer que él no ha afirmado nada, que todo ha sido un descubrimiento propio de su interlocutor, cuando en realidad éste no ha aportado absolutamente nada, ni siquiera un modesto descubrimiento. Todo logro se ha debido al minucioso programa de preguntas de SOCRATES.

Esta última conclusión es corroborada por PIERRE PERLABAS (65) en un interesante artículo sobre este método. Aplicando el método del "árbol de las decisiones", este autor francés considera que el diálogo ofrece cincuenta y seis (56) preguntas breves y precisas. Desde el punto de vista de la forma, treinta y ocho (38) son cerradas y dieciocho (18) abiertas.

La distinción es importante porque las primeras provocan una aprobación pasiva, dado que porque están encaminadas a que se acepte la evidencia de una definición, de un resultado o de un dato. El camino está perfectamente secuenciado, pero al acumularse mayormente las respuestas afirmativas, ellas atraen hacia el "si", por el efecto de halo, al resto. Las preguntas cerradas aceptan tres tipos de respuestas: Sabe - No sabe - No contesta (esto se da en cinco oportunidades), Si - No (treinta y seis preguntas, a las que hay que agregar dos más que esperan simplemente un "No").

De las dieciocho preguntas abiertas hay que indicar que catorce son pseudopreguntas (doce de ellas tratan de un resultado cuantitativo cuya evidencia está en los mismos términos de la

interrogación; las otras dos apuntan a evaluar el valor de una superficie). Las cuatro preguntas restantes representan una reiteración de una misma cuestión que no es resuelta (sobre qué lado hay que trazar el cuadrado de coho pies de superficie).

Tanto las preguntas (precisas y encadenadas) como las respuestas (breves y puntuales) convergen hacia la efectivización de un único objetivo. Para lograrlo, se ha fragmentado el camino en items elementales y ordenados secuencialmente.

Otro rasgo característico de la mayeutica es la vigencia de una fuerte disimetría: liderazgo absoluto del que sabe y pasividad respondiente del ignorante.

Si a esta presentación se le añade el control y el refuerzo inmediato de las respuestas así como la adaptación al ritmo del aprendizaje (o, mejor expresado, de la comprensión), resulta fácil apreciar la relación biunívoca con el modelo skinneriano de la enseñanza programada. De hecho, este árbol de decisiones que formaliza -según Perlabas- el diálogo mencionado puede introducirse casi textualmente en un ordenador y obtener siempre los mismos resultados.

Este interesante trabajo muestra el carácter HIPERDIRECTIVO del método mayeutico -no siempre tenido en cuenta- porque toda la actividad del alumno se corresponde con la del profesor, no habiendo así ningún espacio para el autodescubrimiento de la verdad.

Esta crítica aporta a la insuficiencia señalada por AEBLI (referida a la ausencia de la comprensión del significado estructural), el carácter pasivo de la participación del alumno. Estas críticas superan tanto los prejuicios de los partidarios de la

escuela activa como el optimismo piagetiano.

Si finalmente nos preguntamos acerca del tipo de resultados que se alcanzan por el empleo de esta metodología, podemos citar la opinión de PIERRE GRECO (66): el alumno focaliza únicamente su atención en los resultados y en las fórmulas, olvidándose de las operaciones que el alumno realiza para llegar a ellos. Entonces, todo lo aprendido se almacena en la memoria. En tal sentido - concluye GRECO- se ha confundido la actividad conceptualizante con el saber conceptualizado.

Esta caracterización explica la causa por la cual el método mayeutico puede ser usado incluso por los profesores que sostienen que únicamente una adecuada organización de los contenidos engendra el aprendizaje de la filosofía.

Antes de concluir es preciso reconocer, sin embargo, que no todos los diálogos socráticos ofrecen la misma estructura que la del MENON. Más aún, aquellos que tratan temas más filosóficos manifiestan una mayor apertura (e incluso, carecen de una conclusión). Pero es preciso reconocer que ellos son válidos, cuando presentan a dos interlocutores que ya tienen posiciones filosóficas tomadas (incluso la del joven Teeteto). Por eso juzgamos que la cuestión esencial que plantea la mayeutica como método didáctico apropiado para generar el filosofar o para aprender filosofía está típicamente planteado en el diálogo analizado porque caracteriza lo esencial de este método.

De todo lo expuesto, se puede concluir que la mayeutica:

- a) no garantiza la comprensión de la estructura.
- b) que es un método didáctico que trabaja para la consecución de un objetivo único en función del cual

se establece la participación del alumno.

- c) carece de una estrategia para interpretar las intervenciones (espontáneas o estructuradas) de los alumnos que caen fuera de la planificación.
- d) es ingenua e ilusoria pues favorece la retención y evocación de los aprendizajes de los productos y no en el desarrollo de las operaciones que los constituyen.

2.- ESTUDIO CRITICO DEL METODO DE COMPRESION DE TEXTOS

Antes de abordar este tema queremos aclarar que este análisis no pretende descartar el empleo de la comprensión de textos filosóficos como un recurso o técnica didáctica. Lo que se cuestiona es la validez didáctica cuando reviste la forma de un método o de un estrategia de la enseñanza.

Este método clásico consiste en el esfuerzo ejercido por los profesores de filosofía para que sus alumnos se acerquen a los textos filosóficos persuadidos de que en ellos se encuentra la filosofía viviente. Como generalmente resulta imposible que los estudiantes del nivel medio de enseñanza efectúen una lectura completa, se selecciona entonces una serie de fragmentos representativos de la filosofía.

Con anterioridad (véase el cap. I), al analizar los resultados del método pedagógico centrado en el filosofar, se citaron las dificultades que surgían de la adopción de este método. En el Bachillerato francés son los mismos profesores quienes discuten la posibilidad de generar el aprendizaje filosófico a través de una selección de textos, como así también la validez del mismo criterio de selección. En las experiencias realizadas en la Universidad Nacional de La Plata, se ha visto que los ítems de com-

comprensión de textos indican -a través de los índices de dificultad y de discriminación- que los resultados se comportan de la misma forma que los otros ítems, sin mostrar ninguna diferencia significativa.

Pensamos que estos hechos son suficientes para dudar de la eficacia didáctica de este método. Ahora se intentará explicar las razones por las cuales la comprensión de textos no es suficiente para alcanzar un aprendizaje significativo de la filosofía.

ORTEGA Y GASSET (67) argumenta en contra de la comprensión de textos de esta manera: es imposible ir captando el significado filosófico palabra por palabra, o frase por frase. Hay que captar la "entraña significativa". En lugar de una lectura horizontal (común a todos los textos) la filosofía requiere una lectura vertical. La metáfora - tan frecuente en este autor- empleada consiste en comparar esta lectura con la diferencia entre flotar en la superficie y la de bucear sin escafandra. La razón que esgrime ORTEGA Y GASSET es clara (para quien está metido en la filosofía): quien recurre a un texto filosófico no puede dirigirse a encontrar algo que ignora sino en captar mejor lo que ya conoce.

ARTHUR C. DANTO (68) aporta una análisis más pormenorizado. Establece una analogía entre el que no sabe leer con el que no sabe filosofía. Así como sería descabellado pensar en un libro destinado al autoaprendizaje de la lectura titulado "enseñese a leer a Ud. mismo", también resulta inconcebible aprender filosofía por los textos filosóficos. En el primer caso las instrucciones, por más perfectas que fueran, resultarían inútiles para el

que no sabe leer. Tal método está descalificado "ab initio". Sin embargo, es cierto, por otra parte, que la única manera de aprender a leer es, justamente, LEYENDO. El que no sabe leer conoce una serie de fenómenos vinculados con la lectura: puede identificar libros, describir a personas que están leyendo, pero, hasta que él mismo no lo haga, desconocerá lo que realmente signifique "LEER". A la hora de aprender filosofía, la mera habilidad de poder leer, aunque obviamente se presuponga, puede despistar al aspirante. Porque - agrega DANTO - hay MANERAS NO-FILOSOFICAS de leer un libro de filosofía: alguien puede enterarse de algunos hechos históricos, de términos filosóficos e incluso de algunas doctrinas famosas. Pero esto -concluye este autor- es un conocimiento SOBRE la filosofía y no un conocimiento DE la filosofía.

Estos dos autores -pertenecientes a corrientes filosóficas netamente diferentes- sitúan el problema en su justa perspectiva: para aprender filosofía en los textos es necesario saber leer filosofando y éste, por ser previo a la lectura, sólo se adquiere por el cultivo de la filosofía en sí misma.

Esto permite concluir desde el punto de vista didáctico (no del filosófico) que para el aprendiz la filosofía no está ni en los significantes ni en el significado de cada palabra, sino en el modo como ellos se articulan. Hemos aclarado que esta afirmación pertenece al enfoque didáctico porque de este modo la proposición puede aceptarse con independiencia de la cuestión filosófica acerca del significado de los términos filosóficos. De esta manera, la didáctica de la filosofía se presenta como un campo relativamente autónomo de las posiciones filosóficas.

Indudablemente el problema didáctico central es determinar

cómo los alumnos adquieren aquella articulación de los significados.

Pero antes de pasar a esta cuestión, debemos cerrar el análisis crítico del método que propone la comprensión de textos explicando las razones psicológicas de su fracaso. Para ello recurriremos a la explicación de DAVID AUSUBEL (69) por la cual la comprensión de textos no genera el aprendizaje. Para este autor es necesario distinguir entre el material de estudios potencialmente significativo y la captación efectiva del significado que siempre es una tarea personal e idiosincrática. Pero, para que ésta se desarrolle adecuadamente es preciso que el alumno posea "puentes cognitivos" o conocimientos intermedios que le permitan incluir la nueva información en su particular y personal estructura conitiva. Según la perspectiva de AUSUBEL, la lectura de fragmentos filosóficos sólo resultará comprensible para el alumno si éste ya está en condiciones de integrar lo nuevo a lo ya existente, mediante diferenciaciones sucesivas hacia abajo, hacia arriba y hacia los costados.

Con estas observaciones críticas queda fundamentado que el método de interpretación de textos, de suyo, no logra el aprendizaje específico de la filosofía, sino que por el contrario lo supone. Más aún, requiere la presencia anterior de un método didáctico que permita que los alumnos puedan desarrollar sus tareas de aprendizaje. La búsqueda y justificación de tal método será tarea del cuerpo de la tesis.

Hasta ahora hemos logrado plantear el problema de cómo se pueda alcanzar el aprendizaje de la filosofía si éste no resulta

ni del filosofar, ni de la organización de contenidos ni de la mayeutica ni de la comprensión. Pero, en la misma forma de plantear el problema hemos encontrado una forma de tornarlo solucionable. Esto se ha debido a que hemos encontrado un ámbito específico de su problemática: el campo de la didáctica de la filosofía y no el de la filosofía misma.

EXCURSUS SOBRE EL METODO ESCOLASTICO

Resultaría sumamente injusto si nuestra presentación omitiera alguna referencia expresa sobre el método escolástico que, nacido con el origen mismo de la profesión docente, ha conformado durante siglos el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía. Ensalzado por sus partidarios, vilipendiado por sus adversarios, este método sigue teniendo vigencia en nuestros días.

Sin embargo antes de analizar su eficacia como método didáctico elaborado desde la misma disciplina, es necesario caracterizarlo debidamente. En efecto, muchos lo identifican con la "Filosofía escolástica" y a ésta o bien con la de origen católico o bien con la que se desarrolló en la Edad media. Esto es así? En qué consiste el método escolástico si lo consideramos como un método pedagógico de la enseñanza de la filosofía?

Dado que el término es ambiguo -como lo señaló CHENU (70)- nos parece conveniente rehacer su historia.

El vocablo "escolástico" deriva del griego "sjolé". Para los griegos designaba aquel lugar en el que los hombres libres (es decir aquellos que no estaban ocupados en tareas serviles, artesanales y comerciales) desarrollaban su pensamiento. Esta misma

acepción pasa al latino "schola" de la época ciceroniana. Con la disgregación del imperio occidental, este lugar pasa a convertirse en un centro de educación e instrucción (asumiendo las tareas que impartían el pedagogo y el didáskalos). En este contexto, el término "escolástico" se va a aplicar tanto al alumno como al encargado de su educación (para lo cual va a requerir de una 'venia docendi' o de una 'licentia' (71)). Por una larga evolución -que va desde la "lectura" o "lectio" hasta la aparición de los intelectuales o profesionales de la enseñanza (72)-, esta actividad de enseñar y de aprender va a estar siempre ligada a los libros y a sus "auctores". De ahí que esta actividad se desarrolla a partir de la "fides quaerens intellectum". En este contexto, la caracterización que realiza CHENU del método escolástico resulta ser la más adecuada (superando a la de GRABMANN): SE TRATA DE UN METODO DE CONSTRUCCION DE LA TEOLOGIA QUE PARTE DE LA ACEPTACION DE LA VERDAD REVELADA EN LAS SAGRADAS ESCRITURAS INTERPRETADA POR LA IGLESIA (autoridad de los Santos Padres que dará origen al comentario o glosa).

En relación con esta caracterización se pueden distinguir tres momentos que van desde la pura "lectio" hasta la refinada "disputatio". En ellos aparece un uso progresivo de la actividad racional:

1.- ESCOLASTICA PRIMITIVA (siglos IX al XII):

El factor racional se limita al análisis del texto (lectio) y a la crítica de las autoridades, sin llegar a cuestiones independientes ni estructuradas entre sí. La gramática tiene un peso muy fuerte pero va a progresar hacia la crítica de los conceptos. En este contexto podemos ubicar la famosa "quaestio" sobre los u-

niversales que tiene por escenario principal la Facultad de Teología de París.

2.- ALTA ESCOLASTICA (fin del siglo XII y siglo XIII):

La "quaestio" es la parte central y se independiza de la "lectio". Es el momento en que ingresa todo el corpus aristotélico. Fuerte peso de la demostración.

3.- BAJA ESCOLASTICA (Siglos XIV Y XV):

La "disputatio" es el centro de la actividad racional pero ya no refleja el trabajo escolar puesto por escrito: se trata ahora de una tarea de gabinete. El nominalismo rompe la vinculación de lo teológico con lo metafísico así como independiza a la fe de la razón. Las disputas tendrán un contexto más político que académico. Las partes de la filosofía comienzan a ser cultivadas por si mismas (lógica, estética, ética, etc.).

Esta perspectiva teológica de lo escolástico permite ver su evolución que va desde la lectura de la Sagrada Escritura (o lectio divina) hasta la disputa. El saber está en la Palabra de Dios escuchada en la comunidad eclesial histórica (la traditio), que conforma la "auctoritas". La doctrina es lo que está en el texto (lo que constituye la 'prae-lectio'). Esto dará luego espacio para la aparición de las glosas, que primero serán interlineales, en un segundo momento marginales y finalmente se independizarán como 'expositio', como una forma de comentario conceptual.

La exposición, según HUGO DE SAN VICTOR, pretende explicar primero las palabras o las frases (littera), luego la significación contextual (el sensus) y finalmente el doctrinal (sententia). ABELARDO trabajará para separar el comentario (summa) de

las opiniones de las autoridades (*sententiae*). En este trabajo lo acompañarán PEDRO LOMBARDO y HUGO DE SAN VICTOR. Lentamente una veces, rápidamente en otros, las "*sententiae*" se irán ordenando sistemáticamente. Esta organización racional llevará a enfrentar opiniones diversas. Surge así la "*quaestio*" que pretende indagar si (*utrum*) tal cosa es realmente así. Primero aparecen las sentencias a las que seguirá la "*responsio*" expuesta generalmente en forma silogística. Finalmente se ofrecerán las refutaciones de las sentencias contrarias. Las "*disputationes*" parecen surgir con las universidades. Unas se vincularán con el ciclo regular del dictado de los cursos (las *quaestiones disputatae*) y otras (las *quodlibetales*) se realizarán dos veces por año (en navidad y en pascua) que en la época de oro enfrentará las posiciones de los máximos doctores. Sobre ellas, dice RAIMUNDO SPIAZZI:

"In quodlibetis valde elucet Theologiae Medii Aevi unitas (exegesis, dogmatica, moralis, liturgia, ius canonicum, caustica) ac illius temporis magna eruditionis ac mentis pars effulget" (73).

En la Edad Media, el vocablo escolástico va a presentar, pues, una ambigüedad: por un lado se va a entender como una manera de relacionar la fe con la razón, y por el otro, a un tipo de actividad escolar, propia de un sistema formalizado de educación, que se va a caracterizar por un intento de ofrecer el saber de una manera sistemática y de un modo gradual en función del que va a aprenderlo.

Con el Renacimiento el término "escolástico" se va a referir a aquel modo de pensar a partir de las autoridades, por el uso de un latín artificial y significativamente vacío, y que está al servicio de la "*expositio*" cuya característica es imponer formas

extrínsecas al pensamiento autónomo. Frente a él, se buscarán las fuentes clásicas tanto del lenguaje como del pensamiento. La "meditatio" se constituirá en la mejor forma de construcción y de presentación del saber. En Descartes encontramos totalmente maduras esta forma. Para él lo escolástico es un pseudo conocimiento en el que fondo y forma coinciden.

La Reforma protestante aplicará un duro golpe al corazón mismo de la escolástica al oponer su manera de creer (sola scriptura) frente a la elaboración racional a la que considerará como una soberbia pretensión de convertir la fe en un "dato" revelado, negando la posibilidad de una teología positiva. Sin embargo, la misma reforma expandirá su actitud de desprecio hacia otras formas de pensamiento. Sus historiadores acuñarán la expresión de edad "media" al interregno decadente entre la edad "clásica" y la "moderna".

No obstante ello, la racionalidad volverá a entrar en la teología protestante apareciendo nuevamente la escolástica de la mano de Melancthon y de Comenio.

En la filosofía, el aparato escolástico volverá a aparecer en los cultivadores del "more geometrico", cuyas expresiones más puras se manifiestan en las obras de B. SPINOZA Y DE Cr. WOLFF. Si bien es cierto que no se pueden identificar en sí mismos el método escolástico con el "more geometrico", es lícito apreciar una convergencia producida por dos razones históricas. La primera de ellas fue provocada por la inserción de la filosofía moderna (de cuño racionalista) en las universidades europeas. La segunda se relaciona con la aparición de la filosofía en los pensadores

de origen protestante. "Tal interes- señala TORRETI (74)- no existió casi en el siglo XVI, cuando se creía que para conocer y comprender esas verdades (reveladas) bastaba leer con mediana inteligencia y buena fe el texto de las Sagradas Escrituras. Pero después de un siglo de lectura libre de la Biblia no era posible conservar ese optimismo: la variedad de interpretaciones no tenía término y media Europa se había desangrado por ellas. Entre tanto crecía el número de los esprits forts que rechazan del todo la revelación bíblica. Contra ellos había que asegurar con argumentos incontrovertibles las verdades esenciales: la existencia de Dios, la responsabilidad y la inmortalidad del hombre. Se quiso pues, hacer de la metafísica "el baluarte de la moral y de la religión" y la doctrina de Dios y de las almas vino a ser la meta y el sentido de la doctrina del ente, de la cual, por cierto, ésta no podía separarse".

En este contexto la filosofía se convierte en un saber demostrativo que recupera el modelo aristotélico de los "Analíticos Posteriores" al que se añade la confianza en la deducción matemática.

Así por ejemplo para WOLFF la ley suprema del método filosófico se expresa así:

"Supreman methodi philosophiae legem esse apparet, quod ea sint preaemittenda, per quae sequentia intelliguntur et adstruuntur" (75).

Esta precedencia del 'medio de la demostración' (tanto en lo que se refiere a las proposiciones como a los términos) tiene para WOLFF otra formulación sinónima:

"Methodi philosophiae eadem sunt regulae, quae methodi mathematicae" (76).

Lo escolástico se introduce con la pretensión de transmitir o de enseñar, elaborándose así un método expositivo de naturaleza deductiva. Esta naturaleza se va a ir formalizando con independencia de sus anteriores contenidos históricos (aquellos que la Edad Media había establecido). Así se cristalizará en los siguientes puntos:

- 1) Presentación de la filosofía como un saber sistemático susceptible de ser dividido en ramas (tractatus).
- 2) Desagregación de esta saber en tesis o proposiciones graduadas.
- 3) Delimitación de los términos o conceptos que integran las proposiciones
- 4) Argumentación que demuestra la tesis.
- 5) Colorarios y escolios.
- 6) Análisis de los contra-argumentos y su refutación (77).

La ausencia del "sed contra" (propio de la elaboración medieval) mediante el cual se introducía el argumento de autoridad, se explica por la conciencia de una elaboración filosófica de la "cuestión" sin interferencias teológicas.

Otra manera de justificar la formalidad de lo escolástico fue elaborada por JOSE ORTEGA Y GASSET. Para este autor el escolasticismo es una categoría histórica, susceptible de ser entendida como una magnitud escalar que permite reconocer y medir el más y el menos intensivo de esa realidad. Esta categoría caracteriza a toda filosofía receptiva. Por supuesto que no se debe identificar la exposición de una determinada filosofía con su recepción.

"Llamo 'escolasticismo' a toda filosofía recibida y llamo recibida a toda filosofía que pertenece a un círculo cultural distinto y distante -en el espacio social o en el tiempo histórico- de aquél en que es aprendida y adoptada" (78).

La recepción se caracteriza por un trasplante de las doctri-

nas y de las soluciones dadas sin la vivencia de los problemas que las han generado. La recepción no se preocupa tanto por entender las cosas mismas sino por entender las respuestas, la terminología mediante las cuales otros las han comprendido. En tal sentido es una inversión de la dirección del pensamiento filosófico. De esta manera el neokantismo, el neohegelianismo, el marxismo estalinista, etc., son escolásticos.

Podemos añadir a la caracterización orteguiana que este tipo de recepción se reviste de una forma deductiva que es propia de un saber universal en que están todas las respuestas a todos los interrogantes que se han solucionado desde el a priori justificativo o expositivo. No se construyen los conceptos sino que se aclara su significado en función de su integración con las posiciones. La gradualidad es aparente porque oculta la circularidad del discurso, ya que lo inicial se justifica por lo final y viceversa (certeza, evidencia, intuición, etc.).

De esta manera la enseñanza de la filosofía en base a la utilización del método escolástico se basa en un enfoque que privilegia los contenidos, derivando de ellos mismos la gradualidad y la precisión, olvidando las exigencias idiosincráticas y psicológicas del aprendizaje. Argumento este que le resulta sumamente relevante al didácta pues tiene como tarea producir el aprendizaje de esta disciplina, sin olvidarse de su naturaleza, pero tampoco sin desconocer la naturaleza del aprendizaje.

-----()-----

CONCLUSIONES:

LA NOCION DE APRENDIZAJE FILOSOFICO COMO HORIZONTE DEL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

Hemos visto que una enseñanza de la filosofía basada en el empleo de métodos que hemos denominado "pedagógicos" (es decir, elaborados desde la filosofía y que incluyen los temas del filosofar, de los contenidos, de la mayeutica y de la interpretación de textos) no logra que los alumnos alcancen el aprendizaje de esta disciplina. En efecto, no puede satisfacer a ningún filósofo una caracterización de este aprendizaje que le asigne importancia decisiva al "pensamiento verbal", que se manifiesta en la tendencia a retener la terminología filosófica, ni a la comprensión del significado literal de fragmentos de información filosófica (aunque sean objetivamente partes integrantes de una sistematización), así como tampoco a la manifestación de meras opiniones subjetivas sobre temas que la filosofía ha desarrollado críticamente.

Esta caracterización negativa de naturaleza puramente descriptiva exige indudablemente una caracterización positiva del aprendizaje filosófico. Hemos afirmado al comienzo y demostrado despues que la perspectiva didáctica muestra la insuficiencia del enfoque puramente filosófico y pedagógico de la cuestión. La razón de ello estriba en que el planteo consiste en determinar si efectivamente los alumnos aprenden, y al comprobar que no lo hacen, tomamos conciencia de que HABIAMOS DADO POR SUPUESTA una definición del aprendizaje. En base a ello, el didacta buscará establecer un conjunto de pautas lógicas y objetivas pero tambien

psicológicas y subjetivas en función de las cuales se pueda caracterizar el aprendizaje filosófico y, a su vez, operacionalizarlo mediante la elaboración de un método didáctico. Esta será la tarea de nuestra fundamentación. Pero antes nos pareció necesario justificar su necesidad, mostrando, mediante un análisis crítico, la INSUFICIENCIA de los enfoques anteriores. La crítica, al plantearse en el mismo campo en el que se dan estos hechos y se desarrolla esta actividad, es decir, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, posibilita al mismo tiempo encontrar los verdaderos términos de la cuestión.

Desde la perspectiva didáctica se puede decir, entonces, que los métodos filosóficos y pedagógicos no abordan correctamente el problema porque arrastran ACRITICAMENTE los supuestos filosóficos al plano de la educación. Incurren así en una confusión de géneros porque desconocen a priori la diferencia de estos dos campos y los unifican en el mismo discurso, asignando la vigencia de un único criterio como necesario y como suficiente: El de la racionalidad. La consecuencia educacional más importante de este error consiste en plantear el problema desde el punto de vista de la enseñanza en lugar de hacerlo desde el aprendizaje. De esta manera, supone ingenuamente que éste resultará de un modo mecánico de aquella.

La preeminencia de lo estrictamente filosófico en el modo pedagógico de planteamiento, por sobrevalorar la acción de la enseñanza, ha llevado a algunos autores a buscar, en la misma naturaleza de esta disciplina, aquellas razones que expliquen el

escaso y pobre rendimiento de los alumnos. Esta cuestión será objeto de análisis en el cap. III de nuestra tesis. Pero, por el momento, podemos señalar que, durante la aplicación de los dos modelos, siempre se ha dado un porcentaje de alumnos que la han aprendido. Esto, con independencia de la respuesta teórica, muestra la posibilidad de su aprendizaje significativo y efectivo.

Una de las observaciones reiteradas ha sido la incidencia de la maduración de la asignatura en el aprendizaje de nuestra disciplina. Muchos alumnos mejoran su rendimiento en una segunda evaluación. En una interesante experiencia en la UNLP se observó que los alumnos que habían recibido un curso de filosofía a distancia mejoraban, en el examen final, su rendimiento en relación con la media general. Estas observaciones son corroboradas también por los informes de A. SOURIAU. Nos parece que este fenómeno tiene la siguiente explicación: La estructuración subjetiva de los significados filosóficos se logra cuando el alumno, al tomar una distancia con el ritmo escolar impuesto por las otras materias, obtiene una específica visión del conjunto. Esta interpretación puede corroborarse con el testimonio de muchos adultos que valoran posteriormente sus clases de filosofía. Pensamos que esto puede tematizarse dentro de una teoría didáctica que haga del aprendizaje el eje central de la enseñanza de la filosofía.

Estimamos que nuestra argumentación ha logrado plantear el problema en los términos correctos pues posibilita su solución: LA CUESTION NO RADICA UNICAMENTE EN LA NATURALEZA DE LA FILOSOFIA SINO EN LA CARACTERIZACION DE LA NATURALEZA DE SU APRENDIZAJE.

Lógicamente su conceptualización se mantendrá íntimamente ligada a la filosofía como condición necesaria, aunque, como hemos visto, no como suficiente porque el aprender se desarrolla en un ámbito real, psicológico e idiosincrático. Por ello, la PERSPECTIVA DIDÁCTICA resulta la estrategia más apropiada pues pretende ubicar la elaboración del método de la enseñanza junto con la caracterización del aprendizaje, articulando en un campo especial, lo lógico con lo psicológico, integrando el ámbito de los comportamientos típicos de los seres humanos. De esta manera, el tema ha pasado del campo puramente racional al teórico-operacional, permitiendo la formulación de hipótesis teóricamente fundadas pero también experimentalmente controlables.

-----0-----

NOTAS

- 1) DEMMARD, Dimitri y Dominique FOURMENT: Dictionnaire d'histoire de l'enseignement. Saint-Amand-Montrond (Cher), Editions universitaires, Jean Pierre Delarge, 1981, Artículo "Baccalaureat" (pág. 68).
- 2) MIALARET, Gaston: Vocabulaire de l'éducation. Paris, Presses Universitaires de France, 1979. Artículo "Baccalaureat" (pág. 39-41).
- 3) KHODOS, Claude: "Le Baccalaureat (Juin 1962)" en Rev. Ens. Phil., Paris, 13 (2): 1-15, Déc 1962 - Jan 1963.
- 4) "Baccalaureats: modalités d'organisations en 1970 - épreuves à partir de 1970 - épreuves anticipées de français - Choix des sujets - Baccalaureats de techniciens (G1, G2, G3, H)" en Rev. Ens. Phil., Paris, 20 (2): 42-56, dec 1969 - Jan 1970.
- 5) "Or ces candidats, élèves de première, se présentent presque toujours en ayant fait l'impasse totale ou quasi-totale de la philosophie, matière principale de la classe terminale A. Et le jeu des coefficients est tel qu'un candidat peut fort bien être reçu avec un 3/20 à l'écrit de philosophie, note correspondant à son ignorance complète de cette matière". Carta dirigida por J. LEFRANC, en su calidad de presidente de la Asociación de Profesores de Filosofía al Director Delegado de Enseñamientos elementales et secundaires en Rev. Ens. Phil. 21 (1): 88, Oct - Nov 1970.
- 6) HABY, René: Combat pour les jeunes français. Paris. Juilliard, 1981. pag. 128.
- 7) AGACINSKI, S. y otros: Qui a peur de la Philosophie. Paris Flammarion, 1977.
- 8) "Assemblée générale ordinaire de 1970-1971" (compte-rendu) en Rev. Ens. Phil. Paris, 21 (5): 74-81, Juin - juil 1971.
- 9) BOULAY, Daniel: "Terreur et explicationisme" en Rev. Ens. Phil. Paris, 16 (4): 1-8 Apr - Mai 1966.
- 10) LE THOLE, Joel: "Question écrite (anexe)" en Rev. Ens. Phil. Paris, 20 (2): 87. Dec 1969 - Jan 1970.
- 11) LIEBER, M.: "Liberté du professeur et liberté des élèves" en Rev. Ens. Phil. Paris, 19 (6): 19-20, Aout - Set. 1969.
- 12) BOULAY, Daniel: art. cit.
- 13) MIALARET, Gaston: obra citada, artículo "Dissertation" (pág. 167).
- 14) Ibidem: art. "Redaction" (pág. 382)

- 15) BERTHIMIER, Jean: les sciences économiques et sociales au baccalauréat. Série B. Bourges, Ed. Fernand Nathan, 1982, pág. 7.
- 16) "Circulaire n° IV 69-595 du 24 de décembre 1969 = épreuves écrites du baccalauréat en 1970 = Choix des sujets. Enoncé des sujets pour les séries A, B, C, et D" en Rev. Ens. Phil. Paris, 20 (2): 51-53; Dec. 1969 - Jan 1970.
- 17) Autores Varios: La enseñanza de la filosofía. Prólogo de Coriolano Fernandez. Buenos Aires, ed. Angel Estrada y Cia, 1970, pág. 58-68.
- 18) SOURIAU, Anne: "Le Baccalauréat 1966" en Rev. Ens. Phil. Paris, 17 (2): 57-69, Dec. 1966 - Jan 1967.
- 19) GUYARD, E.: "Dissertation individuelle et dissertation collective" en Rev. Ens. Phil. Paris, 21 (5): 21-22, Juin - Juil 1971.
- 20) SOURIAU, A.: "Le travail dirigé en Philosophie" en Rev. Ens. Phil. Paris 18 (1): 14-32, Fev - Mar 1967.
- 21) Este comentario será desarrollado más extensamente en el análisis de resultados.
- 22) BOULAY et AUSCHITZKY: Filosofie, commentaire de texte. Col. Le bac en Poche. Librairie Vuibert, 1980. Lo citado se encuentra en el "avant propos"
- 23) "Les 'notices de correction' au baccalauréat. Premier exemple (Régionale de Paris)" En Rev. Ens. Phil. Paris 21 (5): 38-43, Juin - Juil 1971.
- 24) SOURIAU, A.: "Trois cent mille méthodes d'explication de textes" en Rev. Ens. Phil. Paris, 18 (6): 22-38, Aout - Set 1968.
- 25) DABERT, Claude: "Réponse quelques amies qui commencent à enseigner" en Rev. Ens. Phil., Paris, 16 (2): 11-15, Dec. 1965 - Jan. 1966.
- 26) BOULAY, Daniel: artículo citado.
- 27) DELIVRE, J-M: "A contre-courant" en Rev. Ens. Phil. Paris, 19 (6), 15-19, Aout - Set 1969.
- 28) SOURIAU, A.: "Sur un barème de correction au baccalauréat" en Rev. Ens. Phil. 14 (5): 7-20, Juin - Juil 1964. Ver la nota 1 de la pág. 9.
- 29) Ibidem: "Pour un Barème des notes au baccalauréat" en Rev. Ens. Phil. 13 (2): 16-23, Dec. 1962 - Jan. 1963.
- 30) Artículo citado en la nota 28, pág. 16.

31) idem.

32) LODETTI-BOYER: "Sur la voie dangereuse du formalisme" En Rev. Ens. Phil, Paris, 13 (6) Aout - set 1963.

33) Autores varios: La enseñanza de la filosofía, pág. 76.

34) idem o.c.: pág 79-80.

35) idem o.c. pág. 80.

36) SOURIAU, A.: "Compte rendu de l'enquet4e sur les existences des correcteurs de philosophie au baccalauréat" en Rev. Ens. Phil, Paris, 19 (2): 40-65, Dec. 1968 - Jan. 1969.

37) KHODOS, C.: "Le Baccalauréat (juin 1962)" en Rev. Ens. Phil. Paris 13 (2): 1-15, Dec. 1962 - Jan. 1963.

38) ibidem.

39) SOURIAU, A.: "Le Baccalauréat 1963" en Rev. Ens. Phil., Paris, 14 (4): 23-33, Ap - Mai 1964.

40) Ibidem: "Le Baccalauréat 1964" en Rev. Ens. Phil, Paris, 15 (3): 10-20, Fev. - Mar 1965.

41) ibidem: "Le baccalauréat 1966" en Rev. Ens. Phil. Paris, 17 (2): 57-69, Dec. 1966 - Jan 1967.

42) ibidem: "Le baccalauréat 1967" en Rev. Ens. Phil. Paris, 18 (2): Dec. 1967 - Jan. 1968.

43) ibidem: "Le baccalauréat 1968... et les baccalauréats futurs" en Rev. Ens. Phil. Paris 19 (4): 40-55, Juin - juil 1969.

44) LODETTI-BOYER: "Les interlocuteurs dans l'enseignement" en Rev. Ens. Phil. 13 (6): 104, Agout - Set. 1963.

45) SOURIAU, A.: "Le baccalauréat 1969" en Rev. Ens. Phil., Paris, 20 (2): 13-37, dec. 1969 - Jan. 1970.

46) RESTELLI, Mario; Marta DEZZA y Hugo A. RUSSO: "Evaluación con objetivos" UNLP, 1979 (mimeo)

47) Idem: La prueba ponderada. UNLP, 1979. (mimeo).

Los resultados de su aplicación fueron publicados bajo el título: "Evaluación de los aprendizajes mediante la prueba ponderada" en el Boletín de Pedagogía Universitaria, Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile. 1981 (n° 12-13).

48) HIMMEL, Erika: "La evaluación en la educación superior" en Problemas y desarrollos de la docencia Universitaria Latinoamericana (Resumen final). Editado por la Universidad Católica de Santiago de Chile. 1981.

- 49) BLOOM, HASTING Y MADAUS: Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires, Troquel, 1977, 4 tomos.
- 50) Artículo citado en la nota 2.
- 51) BLOOM y otros, obra citada en la nota 4, pág. 76 (Tomo I).
- 52) BLOOM, J.: "The new direction in educational research: alterable variables" en Phi Delta Kappan, Bloomington, Feb. 1980.
- 53) SIEGEL, Sidney: Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México, Trillas, 1978. Lo que se cita en el texto se encuentra en la Introducción.
- 54) DE VAL, G. DE LANDSHEERE Y J. PASQUAY: Construire des échelles d'évaluation descriptives. Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture française. Direction générale de l'Organisation des études. 1976.
- 55) CASTRO, Víctor Hugo: Importancia de la filosofía, Universidad Nacional de San Juan, 1982 (mimeo).
- 56) PIAGET, J.: Psicología y pedagogía. Barcelona, Edit. Labor, 1979.
- 57) IGLESIAS, Marcelo J.: "Socrático (método)" en Diccionario de Pedagogía dirigido por Víctor García Hoz, Barcelona, Labor, 1974, Tomo II.
- 58) BECKER, G.E., R. BILEK, R. CLEMENS-LODDE, y K. KOHL: Situaciones en la enseñanza. Tomo I. Buenos Aires, Kapelusz, 1979.
- 59) PIAGET: o.c.
- 60) AEBLI, H.: Una didáctica fundada en la psicología de J. Piaget. Buenos Aires, Kapelusz, 1958, pág. 105.
- 61) PIAGET, Jean: "La Psicología" en Piaget y otros: "Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales". Madrid, Alianza editorial, 1982 (5a. edic), pág. 169.
- 62) SNYDERS, George: Où vont les pédagogies non-directives. Autorité du maître et liberté des élèves. Paris, PUF, 1976, 2a. edic.
- 63) NOT, Louis: Les pédagogies de la connaissance. Toulouse, Privat editeur, 1980, pag. 31-32.
- 64) SKINNER, B. F.: Tecnología de la educación. Capítulo IV.
- 65) PARLEBAS, Pierre: "Un modèle d'entretien hyper-directif: la maïeutique de Socrate" en Revue Française de Pédagogie. INRP, 1980, n° 51, p. 27-37.
- 66) GRECO, Pierre: citado por Parlebas en el art. citado.

- 67) ORTEGA Y GASSET, Juan: Qué es la filosofía?. Madrid, Revista de Occidente, 1976.
- 68) DANTO, Arthur: Qué es la filosofía?. Madrid, Alianza editorial, 1976, pág. 16-17.
- 69) AUSUBEL, D.: Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo. México, 1976. Capítulo 2: significado y aprendizaje significativo.
- 70) CHENU M-D: "Escolástica" en Conceptos fundamentales de Teología, Tomo I, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1966.
- 71) MISTRETA, Piero: "Storia della scuola italiana nel medioevo nel Rinascimento" en La Pedagogia (diretta da Luigi Volpicelli) Tomo 7, pág. 152, nota 75.
- 72) LE GOFF, Jacques: Los intelectuales en la Edad Media. Bs. As. Eudeba, 1965.
- 73) SPIAZZI, Raimundo: Introducción a las Quaestiones Quodlibetales de Santo Tomás de Aquino. Roma, Marietti, 1949, pág. VII.
- 74) TORRETI, Roberto: Kant. Bs. As. Editorial Charcas, 1980, pág. 32.
- 75) Citado por TORRETI, o.c. pág. 33.
- 76) Citado por J. MARECHAL en "El punto de partida de la Metafísica". Tomo II, Madrid, Gredos, 1958, pág. 194.
- 77) Véase por ejemplo la obra de J. GREUT: Elementa Philosophiae aristotelico-thomisticae, dos volúmenes. Barcelona, Herder, 1958, Undécima edición.
- 78) ORTEGA Y GASSET, José: La idea de principio en Leibniz. Buenos Aires, Revista de Occidente, Emecé editores. 1958, pág. 238

-----0-----

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AEBLI, Hans: Una didattica fondata en la psicologia de Jean Piaget. Bs. As. Kapeluzs, 1973.
- Denken: Das Ordnen des Iuns. Stuttgart, Klett-Cotta, 1980.
- Grundformen des Lehrens. Stutgart, Klett-Cotta, 1981.
- "Fachwissenschaft, Psicologie und Fachdidaktik" en Education et Recherche (Bildungsforschung und Bildungspraxis), 1980, 2, n'3, (17-28).
- AGAZZI, Aldo: Didattica dell'insegnamento filosofico e pedagogico. Milano, Vita e Pensiero, 1975.
- AGACINSKI, S. y otros: Qui a peur de la Philosophie? Paris, Flammarion, Institute Nationale de la Recherche Pedagogique, 1977.
- ALBEGGIANI, Ferdinando: "Didattica dell'insegnamento filosofico" en vol. 11: Forme e contenuti della Didattica e de la Pedagogia, diretta a L. Volpicelli. Casa editrice Dr. Fr. Vallardi, Societa Italiana Libreria, Milano, 1957-1977.
- ALQUIE, Ferdinand: Qu' est ce que comprende en philosophie? Paris, Centre de Documentation Universitaire, s/f.
- ALTHUSSER, Louis: "Philosophie et Sciences humaines" en Rev. de Ens. Phil. Gagny, 1963, n' 5 (1-12).
- ANTISERI, Dario: Il mestiere di filosofo. Didattica della filosofia. Roma, Armando, 1977.
- ANONIMOS: A propos de GREFF. A coup. Diagraphie, Paris, 1976, n' 7, (99-103).
- "L' enseignement de la philosophie en Iunise" en Rev. Ens. Phil., 1964, 14, n' 5, (33-36).
- "La philosophie en Terminale D" en Rev. Ens. Phil., 1978, 26, n' 6, (33-34).
- "Responses des Ministres aux questions ecrites. L' enseignement philosophique dans les classes terminales" en Rev. Ens. Phil., 1978, 28, n' 6, (65-69).
- "Une epreuve de decloisonnement et de travail autonome en Philosophie" en Rev. Ens. Phil., 1980, 30, n' 4, (34-46).
- ATTI DEL II CONVEGNONAZZIONALE DE LA AS. DOCENI ITALIANA DE FILOSOFIA (ANILE), en Sapienza, n' 3 y 4, 1969.

AUSUBEL, David: Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México, 1976.

AUTORES VARIOS: "Coloquio des professeurs de philosophie charges de la formations pedagogique dans les Ecoles Normales de Instituteurs" en Rev. Ens. Phil. 1968-1969, 19, n° 2, 22-31.

----- Enseñanza de la filosofía. Bs. As. Angel Estrada y Cia, 1979 (trad. de E. Inmola, prólogo de C. Fernández).

----- Lecturas de la historia de la filosofía. Guía Didáctica. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Santander.

----- Studio e insegnamento della filosofia. Roma, AVEU, UCIIM, 1966.

AVANZINI, Guy: Introduction aux sciences de l' education. Les orientations de la recherche et le developpement des methodes dans les champs de l' education moderne. Toulouse, Privat, 1976.

AVENS, J. S.: "Teaching philosophy. Teaching, Students, learning. Note" en NACTA, 1980, 24, n° 1, (15-16).

BALIVAR, Etienne: "Pour une politique de l' enseignement philosophique" en Rev. Ens. Phil., 1969, 19, n°5, (9-19).

BERARDI et alii: Insegnare Storia, Filosofia, Pedagogia e Psicologia. Firenze, edit. Felice Le Monier, 1975.

BERNARD DE CHANETON, July: La filosofía en la escuela secundaria. Bs. As., Eudeba, 1965.

BIANCHI DE ZIZZIAS, Elia A.: Didáctica de la Filosofía. Bs. As., Edit. Docencia - Proyecto CINA, 1962.

BLOOM, Benjamin y Colaboradores: Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Bs. As., El Ateneo, 1975 (5a. edic.).

----- J. Th. Hastings y G.F. Madaus: Evaluación de los aprendizajes. Bs. As., Troquel, 1975, 4 vol.

----- "The new direction in educational research: alterable variables" en Phi Delta Kappan, Bloomington, feb. 1980, (382-385).

BOLAY, D.: "Tercer et explicationisme" en Rev. Ens. Phil., 1966, 16, n° 4, (9-14).

BORNE, E.: "La philosophie n' est pas ideologie" en Les amis des Seores, 1979, 96, n° 4, (9-14).

BOULAY Y AUSCHITZKY: Philosophie. Commentaire de Textes. Paris,

- Vuillbert, 1980.
- BOZ DE ZUZEK: "La formación filosófica del profesor de enseñanza media" en Revista del IIE, 1981, 17, n' 34, (63-66).
- "La Filosofía y el perfeccionamiento docente" en Revista del IIE, 1983, 9, n' 40, (41-57).
- BRAUMER, Ch. y Habert W. BURNS: Problemas de educación y filosofía. Bs. As., Paidós, 1969.
- BARIDENNE, J-D.: "Reflexions sur une programme" en Rev. Ens. Phil., 1980, 30, n' , (47-50).
- BRIE, R.: "La enseñanza de la filosofía" en Revista del IIE, 1967, 3, n' 12, (41-47).
- BROCHARD, C. y M. RIOU: "Problemes d' evaluation dans l' Ecoles Normales Nationales d' apprentissage" en Rev. Ens. Phil., 1979, 29, n' 3, (31-37).
- BRUCHON, Y.: "Le philosophe, son enfant sauvage et la pedagogie" en Temps Modernes, 1977, 32, n' 368, 1489-1517.
- BRUNER, Jerome S.H.: Hacia una teoría de la instrucción. México, UTEHA, 1979.
- El proceso de la educación. México, UTEHA, 1972.
- El proceso mental en el aprendizaje. Madrid, Narcea, 1978.
- CAMPBELL, D.T. Y J.C. Stanley: Diseños experimentales y cuasixperimentales en la investigación social. Bs. As., Amorrortu, 1982.
- CASSOTTI M.: L' insegnamento della filosofia. Brescia, La Scuola, 1940.
- CASTRO, Victor H.: Importancia de la filosofía y cualidades de su profesor en la enseñanza secundaria para el logro de los objetivos pedagógicos. Fac. de Humanidades, Filosofía y Artes, UNSJ, 1982 (MIMEOCR.).
- CINTRAC, C. M., J. HONORE y C. TOUYAROT: "La philosophie dans les écoles normales" en Les amis des Sères, 1969, 96, n' 4, (55-60).
- COHEN, H.: "The role of history in Philosophical education" en Teaching Philosophy, 1976, 1, n' 4, (391-400).
- COLLINGWOOD, R.: Ensayo sobre el método en filosofía. México, Univ. Auton. de México, 1975.

- CONRAD J. y J. POINAIS: "Recherches concretes pour un enseignement de la philosophie" en Parents Maitres, 1970, n' 96, (50-56).
- CORALLO, Gino: "La pedagogia della Scolastica" en Storia della Pedagogia diretta a L. VOLPICELLI. VOL. VIII, Milano, Ed. Francisco Vallardi, 1975-1977.
- CORNEGOORD, Rudolf J-C.: "L' enseignement de la philosophie aux Pays Bas" en Rev. Ens. Phil., 1970, 20, n' 4, (59-62).
- COQ, G.: "Philosophie et laicité" en Vivante Education, 1977, n' 283, (14-16).
- CURTIS, Bernard y otros: Fenomenología y educación. Autoconciencia y su desarrollo. México, Fondo de Cultura Económico, 1984.
- CURY, C. R. J.: Educação e contradição. São Paulo, Cortez, 3a. edición, 1987.
- CHAMBRE, Jacques: "Remarques sur les 'remarques sur la question du programme de philosophie'" en Rev. Ens. Phil. 21, n' 1, (15-19).
- CHATELET, François: La filosofía de los profesores de filosofía. Madrid, Fundamentos, 1971.
- CHEDIN, O.: "La philosophie dans les grandes écoles" en Les Amis de Sèvres, 1979, 96, n' 4, (64-65).
- CHISPAZ, F.: "La philosophie en question" en Rev. Esprit, avril, 1962.
- D'ANGELO, R.: "The ideological nature of teaching philosophy to Children" en Revolutionary World, Amsterdam, n' 26, 1978 (55-60).
- DALL'ASTA, G.: "La storia della filosofia e il suo insegnamento secondo una prospettiva interdisciplinare" en Nuova Revista de Pedagogia, Roma 1977, 25, n' 2 (14-23).
- DAROS, William R.: "Enquadre epistemológico de la didáctica experimental" en Didáctica Experimental, Rosario, 1982, n' 1.
- DE LANDSHEERE, G.: Introduction a la recherche en education. Paris, Collin - Bourrelier, 1976.
- Evaluación continua y exámenes. Manual de docimología: un nuevo desarrollo conceptual y práctico de ambos procedimientos. Bs. As. El Ateneo, 1973.
- DELIVRE, J.M.: "Et voilà la guerre allumée!" en Rev. Ens. Phi. 1970, 20, n' (31-33).
- "A contre-courant" en Rev. Ens. Phil., 1969, 19,

n° 6 (15-19).

DE VAL, R. G. DE LANDSHEERE, Y J. PASQUAY: Construire des échelles d'évaluation descriptives. Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Direction générale de l'organisation des études, 1976.

DUGUE, J.: "La philosophie dans les classes terminales" en Les amis des Sciences, 1979, 96, n° 4 (42-47).

ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: A Filosofia e o ensino da Filosofia. São Paulo, Convívio, 1978.

FREIRE, Paulo: La educación como práctica de la libertad. Bs. As. Siglo XXI, varias ediciones.

----- Pedagogía del oprimido. Bs. As. Siglo XXI, varias ediciones.

FRIEDLANDER J. y K. SHAMEY: "The Status of philosophy in the Two Year College" en Teaching Philosophy, 1979, 2, n° 3 y 4 (291-297).

FOLSCHEID, D.: "La philosophie de la dissertation philosophique" en Rev. Ens. Phil., 1978, n° 4, (41-63).

GADOTTI, Moacir: Educação e poder. São Paulo, Cortez, 6a edic. 1983.

----- Educação e compromisso. Campinas, Papirus, 1985.

----- Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Atica, 1987.

GAGNE, Robert: Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos edit., 1971.

----- Las condiciones del aprendizaje. México, Interamericana, 1979, (3a. edic. corregida y aumentada).

----- y Leslie Briggs: La planificación de la enseñanza. México, Trillas, 1977.

GARDNER, Howard: La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Bs. As. Paidós, 1987.

GIRER, A.: "L'enseignement philosophique dans ses rapports avec l'information positive fournie par les différentes Sciences" en Rev. Ens. Phil., 1978, 29, n° 1, (24-51).

GOZZER, Giovanni: Coloquios con Gozzer (bajo el cuidado de Ricardo Bruera). Rosario, COASCE, 1980

HARRIS, J. L.: "Using Rock Music in the philosophy classroom" en Metaphilosophy, New York, 9, n° 3 y 4, (337-352).

HEGEL, G.W.F.: Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasium.
G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden, 4, Nürnberger und Heil-
delberg Schriften, (Pag. 403-416).

----- Über den Philosophie auf Universitatem. Idem, pag.
418-424

HENGELBROCK, J.: "L'interdisciplinarité est-elle la réponse au
défi lancé à la philosophie par les modifications apportées à
l'organisation de l'enseignement?" en Rev. Ens. Phil., 1979,
29, n° 5, (30-46).

HIRSCH, Jeanne: "L'enseignement de la philosophie dans les
écoles secondaires de la Suisse" en Annuaire de la Instruction
publique en Suisse. Etudes Pédagogiques. Lausanne, Payot,
1979.

HOTTOIS, Gilbert: "Six principes pour un cours de Philosophie et
moral laïques" en Philosophie, moral et société, textes édités
par G. Hottois et Marcel Voisin. Institute de Philosophie et
de Sciences morales. Université de Bruxelles, Bruxelles, s.f.

IMBERT, Claude: "Réponse à quelques amis qui commencent à en-
seigner" en Rev. Ens. Phil., 1965-1966, 16, n° 2, (11-15)

KANT, I.: Ensayo sobre el saber filosófico. Madrid, Adan, 1943.

KHODOS, Claude: "Le baccalauréat (Juin 1962)" en Rev. Ens.
Phil., 1963, 13, n° 2, (1-15).

KRERS, Arthur: "Perspectives d'un enseignements dialectique" en
Rev. Ens. Phil., 1968, 19, n° 1, (24-29).

LANDA, L.N.: Cibernética y aprendizaje. Pedagogía cibernética.
Bs. As., Paidós, 1977.

LARGARITE, Normand: "L'enseignement de la Philosophie au Canada
français de 1968-1979" en Rev. Ens. Phil. 1979, 20, n° 6, 34-
39.

LEACH, CRIS.: Fundamentos de estadística. Enfoque no paramétrico
para ciencias sociales. México, Limusa, 1982.

LECRIVAIN, A.: "Enseigner la philosophie" en Dialectiques, Paris,
1979, n° 12, (34-39).

LEFRANC, J.: "Le métier d'enseigner la philosophie" en Les amis
des Sœurs, 1979, 96, n° 4, (38-41).

----- "Apprendre à philosopher" en Rev. Ens. Phil., 1980,
30, n° 4, 51-52).

----- "Enseignement philosophique et informatisation" en
Rev. Ens. Phil., 1980, 30, n° 4, 54-69.

- LIBANEO, José C.: Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo, Ed. Loyola, 1986.
- LIEBER, M.: "Professeur de philosophie. Pourquoi et comment?" en Rev. Ens. Phil., 1968-1970, 19, n° 6, (20-27).
- LINDSAY, Peter H. y Donald NORMAN: Introducción a la Psicología cognitiva. Madrid, Tecnos, 1983 (2a. edic.).
- LOBROT, Michel: Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión. Buenos Aires, Humanitas, 1974.
- Teoría de la educación. Barcelona, Fontanella, 1972.
- L'animation nondirective des groupes. Paris, Payot, 1974.
- LODETTI-BOYER, Milka: "L'exigence philosophique" en Rev. Ens. Phil., 1965-1966, 16, n° 2, (9-11).
- "La philosophie et les livres" en Rev. Ens. Phil., 1967, 17, n° 1, (19-20).
- "Les interlocuteurs dans l'enseinements" en Rev. Ens. Phil., 1963, 13, n° 6, (1-4).
- LURIA, Alexander R.: el papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. México, Cartago, 1984.
- Pensamento e linguagem. As últimas conferencias de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- MACIEL, Carlos Frederico: Um estudo pesquisa sobre o ensino secundária da Filosofia. Recife, Centro Regional de Pesquisas educacionais, 1959.
- MARX Melvin y Williams A. HILLIX: Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas. Bs. As., Paidós, (edic. corregida y aumentada).
- MARTENS, E.: "Philosophieunterricht in der Gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II. Situationalyse und hochschuldidaktische Konsequenzen" en Philosophisches Jahrbuch, Freiburg, 1977, 84, n° 1, (134-5).
- MAURER, R. K.: "Probleme philosophischer Systematik in Hinblick auf Studienplanung" ibidem, pag. (145-154).
- MC MAHON, W.E.: "The teaching of Philosophy: subject Matter vs. Pedagogy" en Teach. Phil., 1, n° 4, (379-390).
- MOLES, A.A.: "Le commentaire comme methode de composition litteraire et philosophique" en Semiosis, Stuttgart, 1979, 4, n° 2 (5-12).

- MONTEFIORE, A.: "The neutrality of Philosophy and of Its teaching" en Teach. Phil. 1979, 2, n' 3 y 4, (265-280).
- MOORE, T.W.: Introducción a la teoría de la Educación. Madrid, Alianza Universidad, 1980.
- MORICHERE, R.: "L'enseignement philosophique en classes préparatoires" en Les Amis des Sévres, 1979, 96, n' 4, (48-54).
- MORISSETTE, J.: "Briser fétiche: propositions pour une approche stratégiques de l'enseignement de la philosophie" en Prospectives, Montreal, 1977, 13, n' 4, (197-209).
- MOTTE M.F.: "L'enseignement philosophique a-t-il sa place en la formation d'adultes" en Les amis des Sévres, 1979, 96, n' 4, (66-69).
- MUGLIONI, J.: "L'enseignement philosophique est-il en question? Problemes pedagogiques et institutionelles de l'enseignement philosophique" en Rev. Ens. Phil., 1978, 27, n' 1, (59-77).
- MULLET, Sheila: "La philosophie en Canada anglophone" en Rev. Ens. Phil., 1979, 20, n' 6, (40).
- NIELSEN NETO, Henrique (org.): O ensino da Filosofia no 2º Grau. São Paulo, Sofia, 1986.
- NOT, Louis: Les Pedagogies de la connaissance. Toulouse, Privat, 1980.
- NOUSAN LETRY, Luis: "La filosofía en la Escuela Secundaria" en Revista de Educación, Ministerio de Educ. de la Provincia de Buenos Aires, año V, n' 7 y 8, 1960, La Plata.
- NOVACK, Joseph D.: Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza Universidad, 1982.
- ORIOLA ROJAS, Margarita: "Notas sobre el empleo de tres textos de lógica en la enseñanza secundaria de la Argentina" en Rev. Lat. de Fil. Bs. As., 1978, 4, n' 3, 281-286.
- OULLET, André: Processus de recherche. Une approche systémique. Quebec, Presses de l'Université du Quebec, 1981.
- OZAR, D.T.: "Teaching philosophy and teaching Values" en Teach. Phil., 1979, 2, n' 3 y 4, (237-245).
- PARLEBAS, Pierre: "Un modele d'entretien hyper-directif: la maïeutique de Socrate" en Rev. Française de Pédagogie, INRP, 1980, 51, (4-19).
- PENA-RUIZ, H.: "L'intervention philosophique: une activité spécifique dans le contexte pluridisciplinaire" en Les Amis de Sévres, 1979, 96, n' 4, (27-37).

- PENTEADO CARTOLAND, María Teresa: Filosofía no ensino de 2º grau. São Paulo, Autores Associados y Cortez editora, 1985.
- PETERS, Richard S.: El concepto de educación, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- PIAGET, Jean: Sabiduría e ilusiones de la filosofía, Barcelona, Península, 1973 (2a. edic.).
- MACKENZIE, W.J.M. LAZARSELD, PAUL y otros: Tendencias de la investigación en las ciencias sociales, Madrid, Alianza - Unesco, 1973.
- POIRIER, J.L.: "Quelle est la signification philosophique de l'enseignement philosophique français" en Rev. Ens. Phil., 1979, 30, n° 1, (17-24).
- "La jeunesse de la intelligence. Reflexions sur l'histoire de l'enseignement philosophique en France" en Les Amis de Sèvres, 1979, 96, n° 4, (15-23).
- "La leçon de Philosophie" en Rev. Ens. Phil., 28, 1977, n° 1, (45-60).
- POIRSON, A.: "L'actualité de la Philosophie" en les Amis des Sèvres, 1979, 96, n° 4, 24-26.
- QUILLET, Pierre: "Le nouveau régime des études supérieure de philosophie: trop ou trop peu de réforme" en Rev. Ens. Phil., 1966-1967, 17, n° 2, (13-34).
- RABAUD, F.: "Situation de l'enseignement philosophique" en Rev. Ens. Phil., 1977, 27, n° 6, (16-22).
- RAVAUX, J-P.: "Le professeur de philosophie comme frustrée" en Rev. Ens. Phil., 1978, n° 4.
- RIBEIRO DE ARAGÃO, Rosalia: A teoria da aprendizagem significativa de D. P. Ausubel, Campinas, 1976 (mimeo).
- RYLE, Gilbert: El concepto de lo mental, Bs. As., Paidós, 1967.
- RUIZ, Daniel J.: Didáctica de la filosofía en la enseñanza media, Bs. As. Huemul, 1968.
- RUSSO, Hugo A., Mario A. Restelli y Marta DEZZA: "La evaluación de los aprendizajes mediante la prueba ponderada" en Boletín de Pedagogía Universitaria, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1981 n° 12-13.
- SALAZAR BONDY, Augusto: Didáctica de la filosofía, Lima, Edit. Arica, 1967.
- SARRAMONA, Jaime: Investigación y estadística aplicada a la educación, Barcelona, CEAC, 1980.

- SARSINI, Daniela: "L' insegnamento della filosofia nella secondaria" en Scuola e professionalità, 1983, IX, n' 4, (7-13).
- SANBORN GLASSHEIN, P.: "The philosopher as teacher: articles, comments, correspondence. New approach to teaching and learning philosophy" en Metaphilosophy, 1973, 4, n' 2, (179-185).
- SAVIANI, D.: "A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista de Estudos Pedagógicos" en REV. BR. PED. n' 150, 1984, pags. 239-289.
- "Competencia política e compromisso técnico ou (como da discórdia e o fruto proibido)" en EDUC. E SOC. n' 15, 1983, pags. 111-142.
- y otros: Filosofia da educação brasileira. R. de Janeiro, Civilização brasileira, 2a. edic. 1985.
- SCHMIT, Q.: "Philosophy in German Secondary Schools" en Teach. Phil. 1979, 2, n' 3-4, (257-264).
- SERVETSEV, V.: "La formation philosophique en la URSS" en Rev. Ens. Phil. 1979, 20, n' 3, (18-22).
- SIEGEL, Sidney: Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta, México, Trillas, 1976.
- SOLOMON, R.C.: "Teaching Hegel" en Teach. Phil., 1979, 2, n' 3 - 4, (213-223).
- SOJCHER, Jacques: Enseignement de la moral et la philosophie. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, s/f.
- Le professeur de Philosophie, Edic. Fata Morgana, 1976.
- "Théorème pour un enseignement de la littérature et la philosophie" en Rev. Inst. Belg., 1980, n' 3 - 4 (457-459).
- SOURIAU, Anne: "le Baccalauréat 1966" en Rev. Ens. Phil., 1967, 17, n' 2, (57 - 69).
- "Le travail dirigé en Philosophie" ibidem, 1967, 18, n' 1, (14-32).
- "trois cent mille méthodes d' explication de textes" en Rev. Ens. Phil., 1968, 18, n' 6, (22-38).
- STONES, E.: Psicopedagogia. La teoría psicológica y la práctica de la enseñanza. Bs. As., Paidós, 1983.
- SUBES, J.: "Démission de la philosophie et formation professionnelle des enseignants" en Rev. Ens. Phil., 1969, 20, n' 1, (27-29).

- SUTTLE, B.B.: "Recent trends in teaching Beginning Philosophy Students" en Journal of Thought, Warensburg, 1977, 12, n' 3, (210-214).
- TROITIGNON, P.: "L'enseignement de la Philosophie dans les universités" en Les Amis des Sciences, 1979, 96, n' 4, (61-63).
- SEVERINO, A. J.: Educação, ideologia e contra ideologia. São Paulo, EPU, 1986.
- UNESCO: L'enseignement de la philosophie. Berger-Levrail, 1953.
- VAN DALEN, D.B. y W. J. MEYES: Manual de técnicas de la investigación educativa. Bs. As. Paidós, 1978.
- VAR DER BOGERT, F.: "Teaching philosophy in the Appalachians: Some reflections" en Teach. phil., 1979, 2, n' 3 y 4, (281-289).
- VEZIN, François: "Remarques sur la question du 'programme de philosophie'" en Rev. Ens. Phil. 1979, 20, n' 3, (12-17).
- VYGOTSKY, L. S.: A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Liv. Martins Fontes edit., 1984.
- Pensamiento y lenguaje. Bs. As., Siglo Veinte, 1970.
- WILDER, H. T.: "The philosophischer as teacher. Tolerance and teaching Philosophy" en Metaphilosophy, N. Y. 1978, 9, n' 3 y 4, (311-323).
- WIRSING, MARIE E.: "Teaching and philosophy" en Boston, Houghton, Mifflin, 1972.

-----0-----