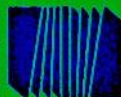


Didáctica del área socio-filosófica

Cinco ejercicios
para el
desarrollo autónomo
del pensar



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Caracas, 2012

Hakim Márquez,
Illich Sánchez,
Rolando Núñez,
Jhoerson Yagmour
William Loalza (Coordinador)

Didáctica del área socio-filosófica

Cinco ejercicios
para el
desarrollo autónomo
del pensar



Unidad de Investigación
Experimental Libertaria
Caracas, 2012

Hakim Márquez,
Mich Sánchez,
Rolando Núñez,
Anderson Yegorov,
William Loaliza (Coordinador)

Primera Edición. 2012

© Hakim Márquez,
Illich Sánchez,
Rolando Núñez,
Jhoerson Yagmour
William Loaiza (Coord)

Diagramación: Yajaira Gonzalez

Diseño y realización de portada: Yajaira Gonzalez

Fotolito e impresión:

L+N XXI DISEÑOS, c.a

Depósito legal: If 46020123004092

ISBN: 978-980-281-208-0

Dirección de Publicaciones de la Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela



**Universidad Pedagógica
Experimental Lobertador**

Autoridades

Rector

Dr. Raúl López Sayago

Vicerrectora de Docencia

Dra. Doris Pérez

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. Moraima Esteves

Vicerrectora de Extensión

Dra. María Teresa Centeno de Algomedá

Secretaria

Dra. Nilva Liuval Moreno de Tovar

Dirección de Publicaciones

Dra. Nhora Mateos

Caracas, 2012

INDICE

Presentación	7
La Pregunta En El Quehacer Del Pensador. La Importancia Del Acto De Cuestionar/Cuestionarse En El Aprendizaje De Lo Socio-Filosófico	13
Sobre El Comentario Crítico De Textos Y El Pensamiento Reflexivo	33
La Disertación Como Ejercicio Del Pensar	47
Comentarios Acerca De La Escritura De Textos Socio-Filosóficos	67
El Ensayo Socio-Filosófico O De Cómo Producir Conocimiento En El Ámbito Educativo	82

PRESENTACIÓN

A partir de la década de los años ochenta del siglo pasado hasta el presente, la experiencia desarrollada con los intentos de cambios curriculares en los niveles de educación primaria y secundaria, ha develado una debilidad fundamental del sistema educativo venezolano, esta es, la incapacidad de la gran mayoría de los docentes en servicio para comprender las propuestas curriculares e implementarlas en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Más allá de los problemas comunicacionales que se presentaron por errores en la difusión de las mismas propuestas, la limitación central estribó en que esa gran mayoría de educadores no poseía hábitos de lectura y mucho menos de escritura.

En consecuencia, como no se leían las propuestas, no tenían argumentos para criticar, solicitar explicaciones o en su defecto señalar los errores que observaban y proponer alternativas. Por eso, todos los cambios curriculares que se intentaron implementar, se han quedado en las intenciones, puesto que las prácticas pedagógicas siguieron el curso de la educación tradicional.

Esta realidad aún no ha cambiado. Los esfuerzos para elaborar una propuesta curricular desde las bases, como lo propuso el gobierno de turno, han sido infructuosos. Ante el planteamiento de uno de los cinco ministros que hasta ahora han desfilado por el despacho de educación, referido

a que el programa lo hace el docente y por tanto, de las escuelas y liceos deberían salir propuestas curriculares, las pocas respuestas que surgieron lo que planteaban era un reacomodo del número de horas, siempre en aumento, para algunas asignaturas del diseño vigente.

Desde el Instituto Pedagógico de Maracay, en el marco del trabajo extensionista realizado en diversas escuelas y liceos según los lineamientos de la universidad, hemos podido constatar esta limitación de los docentes en servicio para pensar los problemas cotidianos de la educación y elaborar propuestas que tiendan a solucionarlos. Sin embargo, nosotros apreciamos que el problema va mucho más allá de la falta de hábitos lectores y escritores, que ya de por sí es serio. El problema fundamental lo encontramos en el escaso desarrollo del pensamiento conceptual de los docentes, evidenciado a partir de la imposibilidad para explicar sus experiencias profesionales abstrayéndose de lo concreto, es decir, de la anécdota. Evidentemente, este problema es una consecuencia de la poca o inexistente formación en el campo de la lectura y la escritura.

Entonces es de esperarse que, si la gran mayoría de los educadores no son capaces de explicar o explicarse los problemas que confrontan en su ejercicio profesional, distanciándose de lo vivido, percibiéndolos de forma integrada, interrelacionada, para proyectar las posibles salidas a los mismos, permanentemente estén solicitando las recetas para aplicar los cambios curriculares que se propongan.

A nuestro juicio, esta carencia tiene su origen en el decreto de muerte al estudio de la teoría educativa que se impuso a partir de los años setenta del siglo veinte, con la hegemonía del conductismo y su consecuente impulso de los modelos instruccionales skinerianos y el boom de las tecnologías audio-visuales a principios de los ochenta.

En esas décadas, los tecnócratas pregonaron que el problema del escaso aprendizaje estudiantil se resolvería con

la organización secuencial de los contenidos, presentándolos de lo simple a lo complejo por medio de las tecnologías en boga, llámese televisión, video-caseteras, proyectores de transparencias o diapositivas, entre otros. La simplificación máxima del conocimiento fue la consigna.

Esta tesis educativa condujo a que en los diseños curriculares para la formación docente, por un lado, se privilegiaran los contenidos prácticos en detrimento de los teóricos y por otro, se instaurara el detallismo metodológico y el didactismo. Es decir, toda la experiencia formativa de los futuros educadores se concentró en que adquirieran las herramientas para transmitir conocimientos, sin saber por qué y para qué debían hacerlo. Simplificando también una práctica que es compleja por naturaleza. Lo peor es que aún sigue siendo así, esta vez apoyados en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (Internet mediante).

El asunto es que hoy, tenemos un contingente de profesionales de la educación expertos en manualidades, es decir, especialistas en hacer mapas mentales, carteleros, maquetas, figuras con foami, entre otros, pero sin saber por qué y para qué se usan y cuáles son los momentos más adecuados para realizarlos. Dicho de otro modo, desconocen los fundamentos de lo que hacen.

Tan grave es esta situación que, ante la pregunta sobre la idea de educación que sustenta sus prácticas, hecha a docentes en servicio, la respuesta generalizada ha sido el silencio y el desconcierto, porque se da por entendido que eso se sabe y por ende, no se pregunta.

Superar esta imitación es un reto para las universidades formadoras de docentes, especialmente la nuestra, por ser la principal casa de estudio sobre la educación.

En atención a este reto y compartiendo esta preocupación, un grupo de profesores del área socio-filosófica del departamento de componente docente del Instituto

Pedagógico de Maracay, nos dimos la tarea de escribir una de las técnicas de aprendizaje que utilizamos en clases para contribuir con la formación de nuestros estudiantes, usando los contenidos de las asignaturas que se brindan en el área (Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Ética y Docencia, Pedagogía, Sociología de la Educación y Problemática de la Educación Contemporánea) como medios. De allí el origen del texto que ahora tiene en sus manos.

Denominamos este libro “Didáctica del Área Socio-Filosófica” porque presentamos una forma de desarrollar cinco ejercicios de escritura que son utilizables en cualquiera de las asignaturas del área, sin negar que también puedan ser aplicados en los cursos teóricos de otras áreas. En suma, lo que aspiramos es compartir una manera de plantearse el desarrollo del pensar autónomo por medio de los cursos que nos corresponde atender en la universidad.

El énfasis en el desarrollo del pensar se basa en lo descrito al inicio de esta presentación. Es un intento por contribuir a superar las deficiencias que ha generado un modelo curricular que se ha impuesto por la moda del uso de las tecnologías más que por su adecuación a las exigencias del quehacer pedagógico en las instituciones educativas del país.

Sin negar la aplicación que le puedan dar a este material los docentes que estén interesados en trabajar en la misma dirección aquí planteada, lo que escribimos fue hecho pensando en los estudiantes. Quisimos poner a su alcance algunas ideas con respecto al ejercicio del escribir, que comúnmente se les solicita en diferentes asignaturas durante su etapa de formación. Si las exigencias de sus profesores distan de las propuestas que presentamos, igualmente pueden utilizar este libro para intercambiar ideas en el salón de clases y esclarecer aún más lo que sus profesores esperan que aprendan.

No voy a comentar los artículos que componen este trabajo. Eso se lo dejo al lector. Lo que me parece oportuno es decir que todos giran alrededor de un mismo eje: el desarrollo

del pensar autónomo a partir del estudio del saber socio-filosófico, donde se privilegia el camino por recorrer por encima del producto de lo recorrido.

Consideramos que en las circunstancias actuales, el potencial más importante a desarrollar durante la formación de educadores es el de pensar, puesto que es el más exigido por la dinámica socio-educativa contemporánea y el menos desarrollado en las instituciones encargadas de educar. Esperamos contribuir en algo con el producto de nuestras experiencias aquí narradas.

William Loaiza Castillo

**LA PREGUNTA EN EL QUEHACER DEL PENSADOR.
LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE
CUESTIONAR/CUESTIONARSE EN EL APRENDIZAJE DE LO
SOCIO-FILOSÓFICO.**

Illich Sánchez

"A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo, jamás preguntan sobre lo esencial del mismo. Nunca se les ocurre preguntar: "¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?" Pero en cambio preguntan: "¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?" Solamente con estos detalles creen conocerle."

"El Principito". Antoine De Saint Exuperi

"¿Qué es la vida? A esta pregunta responde a su manera y con absoluta tranquilidad toda obra de arte verdadera y lograda. Ahora bien, las artes solo hablan el lenguaje ingenuo e infantil de la intuición, no el abstracto y serio de la reflexión: de

ahí que su respuesta sea una imagen pasajera, no un conocimiento universal permanente. Así que, para la intuición, toda obra de arte responde a esa pregunta: cada pintura, cada estatua, cada poema, cada escena en el teatro; también la música aporta su respuesta y, por cierto, con mayor profundidad que todas las demás, pues ella expresa la esencia más íntima de toda vida y de toda existencia en un lenguaje inteligible de inmediato pero intraducible al lenguaje de la razón. De manera que todas las demás artes presentan ante quien pregunta una imagen intuitiva y dicen: ¡Mira aquí, esto es la vida! Su respuesta, por muy correcta que pueda ser, proporciona solo una satisfacción parcial en vez de una satisfacción completa y definitiva. Y es que aquellas ofrecen siempre un fragmento, un ejemplo en vez de la regla, no la totalidad que solo puede ofrecerse en la universalidad del concepto. Dar una respuesta para este, es decir, para la reflexión en abstracto, a la mencionada pregunta, que sea duradera y que baste para siempre, es la tarea de la filosofía. Entre tanto, vemos aquí sobre qué se sustenta el parentesco de la filosofía con las bellas artes y podemos inferir en qué medida también la capacidad para ambas posee una misma raíz, si bien muy diferente en su dirección y en lo secundario.”

“El Mundo como Voluntad y Representación”
Arthur Schopenhauer.

Introducción.

Este trabajo tiene como finalidad establecer elementos que tiendan a hacer apreciar al recurso de la pregunta como una herramienta de trabajo en el proceso de aprendizaje

del saber socio-filosófico. A propósito de esta finalidad, se ponen en juego argumentos emanados tanto de la historia de la filosofía, como de la práctica propia del acto pedagógico, donde permanentemente se puede hacer uso de la pregunta como forma de construcción de conocimientos, no únicamente desde la dirección profesor alumno sino también de forma multidireccional, haciendo del acto de preguntar y preguntarse un puente que permita la reflexión, la auto reflexión y la coreflexión.

Con miras a desarrollar esta idea, el presente artículo se paseará por distintos escenarios: la historia de la filosofía, el aula, el acto docente, la vida misma. Considerando situaciones de la propia dinámica de la práctica docente en cuanto a la enseñanza de la filosofía y la sociología, los problemas que suelen suscitarse a la hora de elaborar preguntas para la clase, para las evaluaciones, qué pasa cuando son los estudiantes los que preguntan y qué clase de preguntas suelen hacernos a los profesores, cómo utilizar las preguntas no solamente para incentivar el conocimiento sobre un contenido específico de tal o cual materia, sino también, para movilizar una reflexión sobre las propias acciones, sobre el mundo que nos rodea y los temas que le son prioritarios, sobre mismas prioridades y las elecciones, sobre la vida misma.

En las páginas que están a continuación se encuentran tres capítulos en los cuales se discute acerca del tema que se viene planteando en esta introducción, el primero de ellos discurre sobre: La importancia de la Pregunta (Algunos ejemplos en la historia de la filosofía). En este capítulo se intenta una brevísima aproximación al valor que ha tenido el acto de preguntar y preguntarse en todo el devenir de la filosofía. Un segundo momento de este artículo, el cual lleva por título: La pregunta como elemento permanente en la práctica del aula, procura denotar la utilidad de establecer una interrelación entre los actores del proceso educativo a través de la reflexión basada en el cuestionamiento sobre la realidad, los conceptos, la fundamentaciones que aparecen en la dinámica del aula, no

solamente en filosofía sino en cualquiera de las áreas del saber; por último aparece: De cómo preguntar ¿Qué es una pregunta filosófica? En este tercer round se intenta precisar de manera didáctica, cómo elaborar preguntas que sirvan para invitar a la reflexión sobre el acto socio-filosófico tanto en el aula como en la propia vida, disertar sobre la diferencia entre una pregunta a la que podríamos llamar “trivial” y aquella cuya densidad, pueda ser objeto de provecho para la reflexión y a partir de ella se logre profundizar en temas que incluso trasciendan los ámbitos de lo académico y se instalen en la propia vivencia de los actores del proceso educativo.

Con este esfuerzo se intenta sumar un elemento activo al ámbito de la didáctica del área socio-filosófica, una herramienta de manejo constante para el docente que incursiona en la enseñanza de los saberes socio-filosóficos, a fin de contar con los recursos necesarios para su desenvolvimiento en estos predios.

La importancia de la pregunta. Algunos ejemplos en la historia de la Filosofía.

¿Cuáles fueron las primeras preguntas de la filosofía? O tal vez sea mejor preguntarse, ¿por qué el hombre comenzó a hacerse preguntas? ¿Qué querían saber nuestros antepasados y ¿cuáles de esas preguntas aún siguen dando vueltas por nuestro presente?

Si pudiésemos viajar en el tiempo y al menos intentar averiguar cuáles fueron esas primeras preguntas que se hicieron los hombres sobre cosas más allá de lo meramente atinente a la sobrevivencia, tal vez nos encontraríamos con que las primeras interrogaciones que podríamos llamar trascendentales pudiesen haber sido estas dos ¿Quién soy? y ¿Qué es el universo?

¿Quién soy?, interroga por el Yo, por esa proyección hacia dentro de sí mismo que aun hoy despierta álgidas discusiones, es una pregunta intrínseca que implica que la

persona comenzó a mirarse como unicidad y como parte interdependiente de un conglomerado, manada, tribu o gens primitiva. Otra de las preguntas primigenias por medio de las cuales el hombre comenzó a cuestionarse y a reflexionar sobre lo que le rodeaba es, tal vez, ¿Qué es el universo? Y es que se puede elucubrar con que en tiempos muy remotos conseguimos a un hombre extasiado por la inmensidad que lo rodea, carente de nociones que la abarquen y ávido por descubrir tal inmensidad y por situarse en un lugar de ésta.

Así pudo haber surgido la filosofía, en la temporoespacialmente lejana Jonia, en ese periodo al cual se ha denominado Presocrático y pudo haber comenzado con señores que se hacían preguntas sobre cosas que escapaban a lo inmediato, al día a día, preguntas que lejos de versar sobre lo cotidiano, se adentraban en las turbias profundidades de aquellos misterios contados en los mitos sobre el origen y el funcionamiento del mundo.

Todo este proceso va surgiendo producto de un conjunto de condiciones que se fueron sincronizando en el momento en que las sociedades alcanzaban cierto nivel de desarrollo técnico y político, los hombres libres de la antigua Grecia podían dedicarse a escudriñar su entorno (hacer ciencia) pues tenían resueltos ciertos problemas antropológicos tales como la búsqueda de alimento, la vivienda, el tiempo libre. Valga decir que estas condiciones no solamente se vivieron en el mundo griego arcaico sino que a su vez se manifestaron en otros horizontes civilizatorios como el egipcio, el mundo mesopotámico, la antigua China, solo por nombrar algunas civilizaciones, donde también son harto conocidos los avances culturales. Sin embargo, en el mundo helénico el pensamiento toma derroteros trascendentalistas cuando pensadores como Heráclito, Parménides, Tales de Mileto, Demócrito, Pitágoras, Anaximandro, Anaxágoras por ejemplo, comienzan a desmenuzar los mitos creacionistas de Hesíodo o la épica Homérica, abordándolos con una mirada crítica que les lleva

a elaborarse preguntas sobre temas como el ser, el tiempo, el origen del cosmos, la materia y la vida, temas que incluso hoy están en la cúspide de la trama filosófica contemporánea.

La etapa de la filosofía conocida como período clásico, destaca por el cambio en el orden de lo que los filósofos se preguntaban, más no así por una merma en la curiosidad y la prolijidad de temáticas abordadas por éstos, ya que en esta etapa, los pensadores despliegan un sinnúmero de temas que van intentando dilucidar al Hombre como centro del pensamiento socio-filosófico, dejando un tanto de lado las preguntas por lo cosmológico. Sócrates por ejemplo, hace de la pregunta la base de su método pedagógico, la Mayéutica, por medio del cual, interroga a sus efebos sobre su realidad intrínseca. Muestra de esto son los Diálogos donde Platón a través de la figura de Sócrates trata temas como el amor, el deber, la virtud y la belleza, para los cuales hace uso del recurso interrogativo como estrategia metodológica para explicar su postura mientras utiliza al interlocutor como señuelo sobre el cual dejar caer la fuerza de sus argumentos e ironías. Así aparece reflejado en el diálogo Menón (sobre la virtud) “Menón- ¿Podrías tú decirme, Sócrates si la virtud se adquiere por instrucción o por ejercicio, o si, no dependiendo de la instrucción ni del ejercicio, le es dada a cada hombre por la naturaleza, o de cualquiera otra manera?” (p. 333). A lo cual el propio Sócrates contesta más adelante con nuevas interrogantes “Sócrates- Yo, Menón me encuentro en el mismo caso. Comparto en esta materia la indigencia de mis conciudadanos y me reprocho a mí mismo el no saber nada a cerca de la virtud. No sabiendo qué es, como podría conocer en qué consiste ¿Crees posible, sin saber quién es Menón, saber si es hermoso, rico, noble o todo lo contrario ¿Crees tú que esto sea posible?” (p. 334).

En este fragmento, conseguimos un ejemplo de esa práctica socrática la cual consiste en ir preguntando al interlocutor, incluso sobre preguntas anteriores, por lo que sabemos, Sócrates procuraba expulsar los prejuicios y

las ideas fundadas en la doxa que habitaban el alma de su codialogante y con esto, conducirlo a hallar la verdad dentro de su propia alma.

Ahora bien, en este caso ya no encontramos al recurso de la pregunta como un acto de reflexión intimista a través del cual el pensador se pregunta sobre los eventos del cosmos o la vida misma, sino como un recurso metodológico para accionar la reflexión en los otros, esto es importante destacarlo ya que más adelante se estará discutiendo sobre cómo usar la pregunta de manera didáctica para el trabajo del aula y para la propia vida.

Fernando Savater plantea incluso, que el acto del filósofo, en tanto acto reflexivo comprende el hacerse las mismas preguntas que otros filósofos se han hecho intentando dar a éstas otras respuestas, es decir, transitar los mismos caminos de la reflexión, que otros han tomado y en esta travesía, conseguir otros destinos, otras respuestas, así lo aclara el mismo autor de *Las Preguntas de La Vida* "...cuando alguien quiere filosofar no puede contentarse con aceptar las respuestas de los otros filósofos o citar su autoridad como argumento como argumento incontrovertible ninguna respuesta filosófica será válida para él sino vuelve a recorrer por sí mismo el camino trazado por sus antecesores o intenta otro nuevo apoyado en esas perspectivas ajenas que habrá debido considerar personalmente".

Así pues vemos como en su momento, el trabajo de Sócrates dictaminó en gran medida el devenir de sus sucesores en la tradición filosófica ya que, aunque fueron bastante más prolijos y abarcales, Platón y Aristóteles como estandartes del pensamiento clásico, e incluso, los posteriores Séneca, Cicerón, Plotino en el mundo romano y los filósofos medievales Santo Tomás y Agustín de Hipona, dedicaron parte de su trabajo a recorrer los problemas que aparecieron en los filósofos que les antecedieron. Es decir, volviendo con Savater, se dedicaron a recorrer el camino de quienes plantearon antes de ellos, los

problemas y las preguntas del pensamiento socio-filosófico que más inquietaban la curiosidad de la humanidad.

Mucho más adelante en el tiempo, conseguimos a Immanuel Kant quien pensó que las preguntas fundamentales de la filosofía podrían resumirse de esta forma: ¿Qué puedo conocer? ¿Qué debo hacer? y ¿Qué me está permitido esperar? Con estas tres interrogantes Kant vuelve sobre el camino de toda la filosofía que lo antecede, se está preguntando en síntesis por el qué y el cómo del Hombre, de sus actos y su trascendencia, por el deber, la virtud, el futuro, ¿no son éstas las mismas preguntas con que delinearon su pensar los sabios antes citados? Por supuesto que sí, y con esto, lejos de poder pensarse que entonces la filosofía trata de horadar sobre temáticas espirales que no llegan a nada, lo que cabe pensar, es que la densidad de problemas, relaciones y elementos a incluir en torno a las preguntas cardinales de la filosofía, emanan de una fuente inagotable y esta es la curiosidad humana, la misma que nos ha llevado al espacio, a las profundidades del mar y que lamentablemente también nos ha conducido a momentos vergonzosos como el holocausto.

La pregunta como elemento permanente en la práctica del aula.

Los espacios académicos a los que hoy asistimos, están sin duda tocados por la dinámica vital de una sociedad que transita por los rieles apresurados de las autopistas de la información, tanto estudiantes como profesores vivimos la contingencia que nos obliga una sociedad donde pareciera que nunca alcanza el tiempo, saltamos de un lugar a otro, comemos de carrera, nos detenemos poco o casi nada en los lugares y si lo hacemos porque hay la obligación, entonces miramos el reloj con recurrencia ya que un compromiso y otro colapsan en la interminable ristra de actividades que se nos presentan a diario.

Así llegamos a las clases de filosofía, apurados, cansados por el apuro, pensando en el próximo compromiso, en las subsecuentes actividades que el día nos depara, mirando el celular, pendientes del facebook o del twitter, tomamos asiento, luego de pedir permiso y disculpas porque seguramente la clase ya ha comenzado y en ese preciso instante el profesor dispara la pregunta como un dardo paralizante el cual deja la clase en pleno silencio:

“De acuerdo al texto asignado...¿Cuál es el fundamento de la sociabilidad humana?”

Resulta que el texto en cuestión giraba en torno al Hombre como Ser Social y contraponía los pensamientos de Aristóteles y Thomas Hobbes al respecto. Es un texto con cierta profundidad y con la complicación de que justamente, la respuesta a la pregunta del profe no aparecía en un subtítulo de la lectura, sino que debía ser construida en base al previo trabajo de leer, analizar e interpretar el texto en cuestión.

Es en ese momento de silencio gélido en el que ha quedado el aula luego de la pregunta, cuando la sociedad veloz en la que vivimos se nos pone en contra, pues, pese a que los estudiantes tuvieron fácil acceso al texto porque este estaba en el blog del profesor y a que dicha lectura pudo haber sido asignada con tiempo, digamos que fue por las múltiples cosas que los estudiantes deben hacer en su día a día, ellos no leyeron, por ende no hubo chance de analizar y luego de interpretar.

Es en ese momento cuando el profe entra en cólera y enuncia un discurso moralizante destacando la flojera y la indecencia de los educandos, les recrimina diciendo que ellos deberían ser el mañana y que “por eso estamos como estamos” recoge sus cosas y sale del aula tirando la puerta... acto seguido, los estudiantes farfullan algunos comentarios pícaros y algunos insultos, también toman sus cosas y salen disparados a sus otras actividades.

Digamos que ese tipo de cosas nos ha ocurrido a muchos profesores de filosofía, recordamos nuestro tiempo de estudiantes y decimos “oh, eso no pasaba cuando yo estaba en la universidad” seguramente si pasaba, aunque tal vez menos, aunque ese no es el punto cabe recordar a García Márquez en Cien Años de Soledad “los viejos piensan que todo tiempo pasado fue mejor”, no hay que olvidar que muchas veces cuando se está en el ámbito docente se tiende a creer que lo que uno vive con sus estudiantes no lo vivieron nuestros profesores con nosotros como alumnos.

Pero regresemos el tiempo al inicio de aquella clase de filosofía. Al momento del profesor hacer la pregunta sobre la sociabilidad del hombre y al percatarse de que hubo escasa lectura, de que los que han leído entienden poco y que lejos de un discurso moralista, donde la figura del profe se tome como el ejemplo de rectitud y academia incólume e inmaculado, éste cambia la seña y pide a todos que abran el texto y procedan juntos a leer.

Comienza a hacerse una lectura colectiva, alguien, el profe o un estudiante va leyendo en voz alta, los demás, siguen con la vista; mientras avanzan en la lectura se hacen pausas para hacerse preguntas que se anotan en la pizarra, los estudiantes las copian en sus cuadernos. Se presta atención a las dudas de los educandos y de éstas se elaboran preguntas, más pausas para aclarar términos de difícil acceso (las técnicas del subrayado nunca están de más aunque lo obvio es que cada quién haya leído y hecho sus trazas en lo que le pareció interesante). Así, con un paso lento, llevando la contraria a la velocidad de los tiempos actuales, es, tal vez, la única forma de comenzar a internalizar un texto y hacer de la clase un espacio reflexivo.

Volvamos a la pregunta inicial sobre el fundamento de la sociabilidad del hombre en el texto imaginario. Al respecto, Hernán Pérez del Pulgar plantea un ejemplo de preguntas que

pueden irse realizando a medida que se hace el ejercicio de la lectura:

“teniendo en cuenta que el hombre es un ser social, bien sea por naturaleza, bien sea forzosamente, a todos los hombres les ha interesado averiguar:

- a) El hombre es social por naturaleza, es decir, su condición biológica es tal que necesita vivir en sociedad: como dice Aristóteles.
- b) El Hombre es social por conversión, es decir, como resultado de un pacto o acuerdos: como lo plantea Hobbes.”

En este ejemplo se nota como, luego de haber realizado una lectura se puede ir dando pasos, por aproximaciones sucesivas al punto donde se quiere llegar, lo primero, luego de haber dejado claro que hay dos propuestas sobre el fundamento de la sociabilidad del hombre (ejm) es separar estos fundamentos según sus autores o lo que es lo mismo, hacerse la pregunta sobre ¿qué piensa Aristóteles? y ¿qué piensa Hobbes? sobre la sociabilidad del hombre. A partir de aquí se pueden establecer comparaciones entre una y otra postura, pedir a los estudiantes que elaboren sus propias preguntas, que las dejen por escrito y que a su vez debatan entre ellos sobre sus particulares opiniones en relación a cada una de las tesis en cuestión.

Para dar cierre y concreción al ejercicio se debe ir a la pregunta que antes se quiso hacer de primero:

“De acuerdo al texto asignado ¿Cuál es el fundamento de la sociabilidad humana?”

Debe recordarse que sin una lectura previa, sin explicaciones y aclaraciones sustanciales sobre el tema que se pretende abordar, cualquier pregunta que se haga en un aula puede parecer descolgada, separada de cualquier contexto y

por ende, no conducir a ningún sitio, pues, aunque tengamos claro de que no se está buscando una respuesta absoluta, una verdad incontrovertible ni nada por el estilo, la filosofía no tiene por qué tratarse de una circularidad vana, de un perro corriendo tras su cola, eso más bien lo que provoca es cansancio y aburrimiento.

La pregunta filosófica que se hace en una clase debería transgredir los espacios del aula y sembrarse en la vida misma de los actores de la clase, pes no siempre es el estudiante el que transcurre la vida sin detener se a pensar la realidad, tampoco los docentes nos preocupamos mucho que digamos por la problematización de los conceptos con que armamos nuestras cotidianidades, por tanto, es necesario que se precise la clase como punto de partida para pensar la propia vida y la pregunta filosófica como herramienta para iniciar esta travesía hacia el conocimiento de sí mismo, tal y cómo lo hiciera Sócrates con los efebos atenienses en el siglo IV a.c.

Sigamos con el ejemplo de la clase que hemos venido trabajando, como si se tratara de una segunda sesión de clase, en la cual ya se pudiese estar vinculando el texto analizado con elementos de la vivencia diaria de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, estudiantes y docentes ya parten desde el conocimiento sobre las dos posturas, a saber, la de Aristóteles y la de Thomas Hobbes en relación a la sociabilidad humana, se establece la constante en ambas posturas "El hombre es un ser social" y las variables serían, según Aristóteles "por naturaleza", según Hobbes "por conversión". Para este momento, algunos estudiantes habrán tomado partido por la propuesta del Estagirita y otros por la del autor del Leviatán. Es aquí donde se puede introducir un elemento que agite la polémica en la clase, este podría ser el concepto de "conflicto". "Si ambos autores asumen a el hombre como un ser social ¿por qué aparece el conflicto a todo lo largo de la historia humana?", sobre la base de una cuestión que ya se asomaba como tácita, un problema acabado y resuelto, se

plantea algo que lo problematiza y de inmediato traslada la discusión a un escenario más profundo que propone nuevas interrogantes, las cuales podrían ser las siguientes:

- a) ¿Qué es el conflicto?
- b) ¿Pueden los hombres ser sociales y a la vez existir el conflicto?
- c) ¿Cómo ha hecho el Hombre para vivir en sociedad a pesar de la existencia del conflicto?

¿A dónde deben llevar estas preguntas? ¿Qué razonamientos pueden buscarse en los estudiantes a través de estas interrogantes? Principalmente a que los estudiantes manejen una visión, en primer lugar histórica sobre la sociabilidad humana asociada a elementos como la autoridad, la jerarquía, el poder, la resistencia, la aparición del Estado, los conflictos de interés que han derivado en disputas intestinas y en guerras a través del tiempo y en segundo término, pero mucho más importante, estas preguntas deben desembocar en una problematización de la persona en relación a la sociedad en que vive, la autoridad que lo rige, los conflictos que acaecen en su cotidianidad, en cómo e incluso, sin mucho pensárselo, la persona lidia de forma pragmática con vicisitudes asociadas a estos conceptos durante todos los días de su vida.

Por consiguiente, luego de haber discutido las anteriores preguntas, sería recomendable establecer una nueva lista de interrogantes en las que se pueda concatenar los tres elementos que se querían al principio de la clase, a saber: Leer, analizar e interpretar, pues ya se pudo haber discutido lo conceptual, las propuestas de los autores, el valor de ambas tesis e incluso se introdujo un elemento problematizador para así, tender un puente hacia la realidad cotidiana de las personas. Estas preguntas pudiesen estar planteadas de la siguiente manera.

- a) ¿Te consideras un ser social por naturaleza o por conversión?
- b) ¿Cómo describirías la sociedad a la que perteneces?
- c) ¿Cuál de las dos tesis en cuestión (La de Aristóteles o la de Hobbes) consideras más apropiada para describir la sociedad en que habitas?

Finalmente estas pudiesen ser las preguntas de una posible evaluación en la cual, el profesor no solo pueda constatar el elemento de la lectura y el abordaje del texto sino, a su vez un tratamiento analítico y en consecuencia una visión interpretativa del mismo, con la cual se da lugar a esa tan exigida relación entre lo que se estudia en clase y lo que el estudiante vive en su diario acontecer.

Con este ejercicio o con alguno similar se puede sustituir la frustrante experiencia de mandar a leer un texto y luego naufragar en la apatía del alumnado, en la frustración de unos y otros que muchas veces lleva a los docentes cruzarse de brazos, encogerse de hombros o las reiteradas charlas disciplinarias y moralizantes que terminan en un abandono del salón con la subsecuente pérdida del precioso tiempo de las tres horas de clase de esa semana, más las de la próxima, pues ante la rabieta del maestro y su salida intempestiva del aula, lo lógico es que nadie se pregunte qué habrá para la próxima clase.

De cómo preguntar.

¿Qué es una pregunta filosófica?

¿Cómo caracterizar a una pregunta filosófica? Lo primero que se nos podría ocurrir es caracterizando los apetitos que mueven al filósofo o al que quiere hacer filosofía y a propósito de esto tenemos esta hermosa apreciación de Nietzsche sobre este particular:

“Un filósofo: es un hombre que constantemente vive, ve, oye, sospecha, espera, sueña cosas extraordinarias. Alguien a quien sus propios pensamientos le golpean como desde fuera, como desde arriba y desde abajo, constituyendo su especie particular de acontecimientos y rayos. Acaso él mismo sea una tormenta que camina grávida de nuevos rayos, un hombre fatal rodeado siempre de truenos y gruñidos y aullidos y acontecimientos inquietantes. Un filósofo: ay, un ser que con frecuencia huye de sí mismo, que con frecuencia tiene miedo de sí, pero que es demasiado curioso para no volver a sí una y otra vez...” F. Nietzsche.

Un filósofo está movido por una curiosidad incluso infantil, un ánimo de conocer cosas como el que tienen los niños, parafraseando al propio Nietzsche el cual decía que el mundo estuviera mucho mejor si los adultos fueran tan serios en sus asuntos como los niños en sus juegos, sería posible hablar entonces de un filósofo como una persona la cual aborda sus temáticas de trabajo con ese entusiasmo con el que los niños riegan sus fantasías cuando se desdobl原因 en sus representaciones lúdicas, poniendo todos sus sentidos en alerta ante la posibilidad de hallar algo nuevo, o de encontrar una nueva perspectiva sobre algún tema bastante digerido.

Y es que, la filosofía nos ha ido mostrando como los pensadores que hoy curten de conceptualizaciones y de ideas el ámbito socio-filosófico, han intentado siempre crearle nuevas reglas al juego del pensamiento, mirar las cosas desde distintas perspectivas, viajar por el universo de conceptos en naves cada vez más polivalentes y capaces y en esto además de tener la curiosidad de un niño, el filósofo cuenta con la creatividad de los artistas, y no son pocos los que como Arthur Schopenhauer han establecido el paralelismo entre la filosofía y las formas más elevadas del arte, la música, la literatura, la pintura.

Por lo antes expuesto, ¿Qué y cómo sería entonces una pregunta filosófica? ¿Cuáles serían unos estándares medianamente equilibrados a la hora de elaborar interrogantes que sirvieran, tanto en el aula, como en la reflexión en solitario o incluso en la tertulia informal?

Volvamos sobre lo primero, curiosidad y creatividad; ha de haber una iniciativa que despierte el apetito por saber algo, en el caso de la clase, obviamente esa tarea pareciera estar previamente hecha ya que hay unidades, contenidos y objetivos a dilucidar y lograr dentro del programa, pero ¿cómo convertir los contenidos de una clase en preguntas que enganchen a los estudiantes? Ahí pudiera estar el problema. Por ejemplo si tenemos una unidad cualquiera de un programa de Introducción a la Filosofía cuyo contenido es:

-El problema del conocimiento.

¿Qué tipo de preguntas pudiésemos elaborar para despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes?

Bien, qué tal si comenzamos por algo como:

¿Puede alguien relatar cómo cree que aprendió a hablar?
O ¿Alguien sabe cómo aprenden a hablar los niños?

Debemos suponer que los estudiantes tienen asignaturas como psicología donde habrán aprendido nociones sobre el tema de las teorías evolución de la personalidad, también es esperable que aparezca el background o experiencia social por medio de la cual los educandos planteen sus acercamientos al tema, la mayoría dirá cosas muy certeras, otros harán chistes, no obstante lo que conviene es que se inmiscuyan en la temática a abordar.

En segundo término, se pueden establecer algunas explicaciones sobre las bases de las teorías del conocimiento de algunos autores, dejando claro que el tema de la clase a la cual se ha introducido con las aparentemente ingenuas preguntas previas es el del Problema del Conocimiento ¿Cómo y para qué el hombre conoce? En esa dirección se puede intentar otra pregunta:

¿Cuál crees que es la forma en la cual las personas adquieren el conocimiento?

A la cual encontraremos respuestas espontaneas tales como las siguientes:

- a) Dios muestra las cosas que debemos conocer.
- b) La gente conoce el mundo que la rodea por ensayo y error.

(Estas respuestas me son dadas por mis estudiantes en clase muy frecuentemente).

Con las respuestas que los estudiantes han proporcionado se puede comenzar a trabajar un acercamiento a las teorías del conocimiento, de al menos a dos autores relacionados de incommensurable importancia en el mundo de la filosofía Platón y Aristóteles. La respuesta "a" pudiese relacionarse con la teoría de las ideas de Platón, a través de la tesis de las ideas reminiscences y conseguiría conducirnos a preguntas más elaboradas sobre el particular, tales como:

- a.1) ¿Las personas aprenden el mundo desde cero o desde las reminiscencias?
- a.2) ¿Qué son las ideas reminiscences?
- a.3) ¿Puede un ente trascendental (Dios) dotar de conocimientos a la mente de una persona?

Todas estas preguntas estarían conectadas con la Teoría del Conocimiento de Platón o lo que es lo mismo con la tesis de ese filósofo sobre cómo una persona puede llegar al conocimiento. De igual modo la respuesta “b” nos es dúctil para ser convertida en varias interrogantes subsecuentes, las cuales nos lleven a una posterior explicación de la Teoría del Conocimiento del Estagirita Aristóteles. en este caso, igual que en el anterior elaboran tres preguntas las cuales digan así:

- b.1) ¿Los niños nacen con la mente en blanco?
- b.2) ¿Es la mente una Tabula Rasa que se va cargando de conocimientos conforme la persona va creciendo?
- b.3) ¿Es la experiencia el principal motivador del conocimiento en las personas?

Con esas preguntas introductorias se obtiene un punto de partida para el desarrollo de un tema que puede llegar a ser tan complejo como la identificación y caracterización de las teorías del conocimiento de distintos pensadores tan prolijos como los antes citados, utilizándose y reforzando inclusive los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema y lo más importante, destacando la presencia de las ideas de los filósofos dentro del imaginario colectivo de la gente, la cual, aun sin saber los enunciados o premisas de los filósofos, hacen uso de ideas que vienen acumulándose en el conocimiento colectivo y forman parte, de lo que llamaríamos con Foucault, la Caja de Herramientas del discurso enunciativo cultural, el cual es manejado a diario por las personas.

Lo antes expuesto, nos sitúa frente a un instrumental muy variado para el ejercicio de una didáctica de la clase de filosofía, en la cual, por medio de las interrogantes problematizadoras

se puede lograr mucho más que el abordaje a una temática o un texto socio-filosófico, de igual manera es probable relacionar la teoría filosófica a la propia vivencia, intercalando elementos de la cotidianidad con las disquisiciones teoréticas de los autores e incluso propiciando en los estudiantes la posibilidad realista de hacer ellos mismos su propia trama conceptual, es decir de hacer filosofía, de vivir esta filosofía y emplear estos conceptos para algo más que la obtención de una calificación o la simple aprobación de una asignatura con la que no encuentran identidad alguna.

Conclusión.

A fin de cuentas, la filosofía como trama de conceptos elaborados, elaborándose y por elaborarse es una fuente inagotable de preguntas e interrogantes que abarcará hasta donde alcance la propia curiosidad humana y su avidez por descubrir la realidad que se percibe, se siente y se habita. Si hoy en día hay algo que comparta ciencia y filosofía es el origen mutuo en esa ancestral y aun no saciada curiosidad y ánimo por develar al universo y sus misterios, a la naturaleza, al hombre mismo.

Estas páginas han intentado dar cuenta de esa necesidad del filósofo por interrogarse, por escudriñar el mundo que le es dado y le rodea, por ir más allá de lo aparente y de lo previo para trazarse un camino nuevo cada vez y con cada paso asistir y ser partícipe como creador de una nueva interrogante, porque nunca son ni serán suficientes, pues las preguntas son a la filosofía como las musas al arte, sin unas no hay el otro.

Pero al mismo tiempo se ha intentado mostrar la importancia de La Pregunta como recurso pedagógico para una didáctica de la filosofía, como herramienta de trabajo diario para un maestro que intente convertir el aula en un lugar para el cuestionamiento de la realidad, para la resistencia, para la emergencia de pensamientos novedosos o lo que sería más propicio decir, para considerar que el aula pueda aspirar a ser un ágora filosófica.

SOBRE EL COMENTARIO CRÍTICO DE TEXTOS Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Jhoerson Yagmour.

En el campo de la enseñanza de la filosofía y de la sociología se considera de vital importancia la formación de un estudiante con una capacidad crítica, que tenga la facultad de realizar reflexiones y emitir juicios coherentes en torno a los conocimientos que recibe. Independientemente del área profesional a la que se encamine el sujeto que aprende filosofía (profesores, ingenieros, médicos) lo que se quiere es un individuo que sea capaz de cuestionar su entorno y tener las suficientes herramientas intelectuales como para tener un criterio de pensamiento bien definido.

La educación dogmática y memorística nos ha acostumbrado a alienar al sujeto fuera de su propia esencia dubitativa, pues ésta trata simplemente de la transmisión de la información y de la aceptación de máximas o preceptos que deben ser procesados con plena exactitud. Si bien esto puede tener utilidad dentro de algunas áreas muy específicas de las ciencias naturales, es contraproducente formar un individuo con un gran saber enciclopédico en detrimento de su esencia como humano. Y con esencia humana me refiero a un desarrollo pleno de lo físico, lo espiritual, lo afectivo, lo imaginativo; pero en especial la capacidad del asombro.

Se trata entonces de, en primer lugar, ser críticos ante el proceso educativo, ya que éste intenta perpetuar la tradición y conservar la cultura, es decir, es importante que el estudiante de filosofía tenga conciencia de que la educación puede servir como objeto de imposición cultural en la que se propone tácitamente una visión de mundo. Y por otro lado comprender que el docente debe ser un agente de cambio, un individuo que dinamite los cauces del pensamiento en sus estudiantes; y que para ello es necesario contar con profesores con una capacidad crítica bien desarrollada.

Por eso, enseñar filosofía se considera un reto en tanto que se busca despertar un aspecto de lo humano que en muchos se ha adormecido: la capacidad de dudar, de cuestionar más allá de lo evidente, de contradecir y de crear. Para algunos, la frase “escriba una reflexión sobre...” resulta en una total extrañeza. Es aquí donde entran como apoyo los recursos didácticos, llamados a intentar crear un vínculo entre lo que el estudiante desconoce cómo reflexión y a lo que en la enseñanza de la filosofía resulta de alto valor sobre ésta.

De ahí se desprende la intención de este artículo: la finalidad es crear una herramienta didáctica que les permita, a aquellos estudiantes que cursan materias pertenecientes al área socio-filosófica, generar planteamientos reflexivos a nivel de la escritura sobre cualquier tema que implique interpretar y emitir juicios críticos. Sin intención de crear un manual cerrado sobre cómo hacer un análisis de este tipo, nos interesa que el estudiante tenga algunas nociones básicas sobre los procesos cognoscitivos de los que debe valerse para lograr emitir algún tipo de reflexión coherente y analítica.

Si generásemos parámetros textuales definidos sobre cómo pensar y cómo reflexionar, la atención crítica que reclamamos quedaría anulada, pues el estudiante seguiría pensando como lo enseñaron a hacerlo, o en todo caso, como señalamos acá. No obstante, lo que queremos es sentar las bases mínimas que generen en ellos una primera

experiencia reflexiva, que a posteriori irá creciendo y desarrollándose a partir de intereses propios. Por ende, este artículo está destinado a aquellos estudiantes que no tienen un conocimiento previo en cuanto a estas “formas de pensamiento” y que se encuentran ante la ambigüedad de no saber si realmente están siendo críticos o están repitiendo la información. En todo caso, el mayor logro será generar competencias metacognitivas que resulten en la comprensión de cómo está obrando el pensamiento.

Específicamente nos centraremos en una práctica discursiva denominada “comentario de texto”. El comentario de texto como estrategia es muy útil en el área socio-filosófica y en aquellas que están cercanas a ésta, pues su objetivo es analizar los textos directos de los autores y comprender a cabalidad lo que dicen aunado a la producción de un juicio crítico. No obstante, cuando se trata de aplicarlo como instrumento de evaluación es objeto de críticas, ya que tradicionalmente se ha visto como una “repetición” o “resumen” de lo que el texto original dice. Sin embargo la esencia del comentario de texto es la contraria: es desmontar, escudriñar de una forma crítica un texto en el que haya alguna propuesta argumentativa. Es un instrumento hermenéutico que sirve para desarrollar agudeza en la capacidad de lectura y escritura. Quien hace un comentario de texto se enfrenta a dos procesos: el primero consiste en la lectura acertada de las ideas que conlleva a la reflexión, y el segundo en una escritura analítica y sistemática producto de ésta.

Por ello, este artículo está dividido en dos partes: la primera, es una breve conceptualización sobre el comentario de texto como instrumento reflexivo y la naturaleza de la reflexión en tanto se vincula con el lenguaje y la escritura, pues se apela a un proceso interpretativo que debe hacerse manifiesto a través de la ejecución verbal; la segunda estará enfocada al establecimiento de algunas categorías metacognitivas (pensar sobre cómo se piensa) que sirven

para tomar conciencia de qué y cómo se puede realizar una escritura “reflexiva”.

El comentario de texto como instrumento crítico y la naturaleza de la reflexión.

Comencemos entonces por conceptualizar el comentario de texto. Como señalamos anteriormente, su objetivo es generar reflexiones a partir de la interpretación de un texto escrito o visual. Supone partir de una base (lo que se lee) y de allí desprender una serie de consideraciones críticas. El lector, una vez que se dedique a construir la lectura y a decodificar el lenguaje intentará plasmar un conjunto de ideas propias que mantengan relación (o intenten dialogar) con la lectura original.

El comentario de texto se diferencia del ensayo en la medida en la que está anclado a un texto base, el cual se analiza con detenimiento a nivel de forma y fondo. Mientras que, el ensayo como práctica discursiva tiene la libertad de vislumbrar las diversas aristas de un tema utilizando las referencias que desee y prestando sólo la atención oportuna a los elementos de éstas que le sirvan para su proceso argumentativo. Por ello el objeto de estudio del comentario de texto, más allá de ser un tema en específico, es un texto en específico, que tiene en sí una propuesta en cuanto a estilo y contenidos que deben analizarse.

Laffon (2007) establece una serie de características para diferenciar qué es un comentario crítico de texto y que no lo es. A continuación referiremos su categorización:

- Es el enfrentamiento personal con el texto para intentar comprenderlo en todo su contenido.
- Es el esclarecimiento y explicación de cada una de las ideas y conceptos que encierra.
- Es la formulación de un juicio y razonamiento sobre las ideas expresadas, poniendo de relieve

todos los valores o defectos que, a nuestro juicio, presenta.

- Es la expresión de nuestras propias ideas sobre la base de las expuestas por el autor.
- Es, por último, una exposición crítica, razonada y argumentada del texto en la que se pone de relieve la confrontación de las ideas del autor con las nuestras propias.
- No es tomar el texto como pretexto para exponer todos los conocimientos que tengamos sobre el autor, la época o la obra a la que pertenece.
- No es expresar conocimientos generales que puedan aplicarse a cualquier texto.
- No es repetir un resumen ampliado.
- No es un comentario específicamente lingüístico o literario. Los procedimientos lingüísticos y los valores literarios solo los usaremos cuando nos sirvan para explicar algunas ideas o conceptos del texto.

Insistimos en señalar que la naturaleza del comentario de texto implica un proceso hermenéutico en el que el lector se “enfrenta” con lo leído para buscar su comprensión. Además se intenta profundizar en aquellos elementos que en su lectura constituyen puntos de interés y de los que puede desprenderse un detenido análisis. Junto a esto se incluye la emisión de un “juicio” o “razonamiento” que requiere que el lector “ponga de relieve” sus consideraciones en torno a los planteamientos contenidos en el texto original. El comentario de texto es, a su vez, un texto argumentativo en el que se ordenan de forma sistemática los juicios que sustentan la interpretación y el análisis crítico.

No debe confundirse con un vasto proceso exegético en el que se disponga una amplia historia de la época o datos biográficos del autor como centro de interés principal; o en

el que se pierda de vista la propuesta del texto original para desviarse en una numerosa cantidad de consideraciones diversas que “descuiden” el objeto de estudio. Como bien dijimos anteriormente se trata de generar un proceso reflexivo en el que se parta de un objeto de estudio textual y que produzca un conjunto de juicios críticos expresados en la escritura. Quizá el valor más alto en el comentario de texto, más allá de promover hábitos y formas de lectura y escritura sea el de generar la reflexión como forma de pensar.

Ahora preguntemos: ¿en qué consiste el reflexionar? Intentaremos responder a esta pregunta en un sentido bastante amplio. En primer lugar para reflexionar se necesita abstraerse en el hecho u objeto producto de la reflexión, el cual debe ser pensado detenidamente, debe ser interpretado una y otra vez; requiere un recorrido con atención y cuidado.

En segundo lugar reflexionar implica tomar conciencia de lo que se piensa, es decir, hacer uso de la metacognición. Para Locke la reflexión consiste en “aquella noticia que el espíritu adquiere de sus propias operaciones, y del modo de efectuarlas, en virtud de lo cual llega a poseer ideas de estas operaciones en el entendimiento” (Ferrater Mora, 1979; p.545). Notemos con detenimiento las palabras de Locke y desprendamos de allí algunas consideraciones.

La conciencia “espíritu” o nuestra facultad de raciocinio consciente obtiene ideas o “noticias” de “sus propias operaciones” lo que quiere decir que el sujeto que reflexiona puede estar consciente de los procesos que está realizando para pensar, y la atención a esta forma de cómo está funcionando su pensamiento lo lleva a obtener “ideas de estas operaciones en el entendimiento”, es decir, el sujeto que reflexiona debe estar atento ante lo que piensa, a las relaciones que establece, a las comparaciones que contrasta, a las razones que lo llevan a acordar y aceptar alguna idea o rechazarla.

Esta conciencia no es una facultad apriorística del individuo, por el contrario, debe entrenarse y ejercitarse, la atención detenida a aquello que nos genera curiosidad o nos queda impreso en el pensamiento es un proceso que se desarrolla a la par con las facultades cognoscitivas del sujeto, y especialmente con el lenguaje. En el lenguaje se encuentra arraigada toda la estructura del pensamiento; pero en este caso la magnitud de la reflexión se encuentra condicionada por las facultades lingüísticas del sujeto.

La reflexión no está separada del lenguaje, por el contrario, es ella misma lenguaje. En palabras de Briceño Guerrero (1970):

El lenguaje es el medio que hace posible la formulación de preguntas y respuestas. La estructura del conocimiento es lingüística. La estructura de la conciencia es lingüística. La estructura del razonamiento es lingüística. La estructura del mundo, tal como lo concibe y utiliza el hombre, es lingüística. El lenguaje es el lugar de lo humano, en él vivimos, nos movemos y somos. (p.2)

El lenguaje se encuentra estrechamente vinculado al pensamiento humano, pues la formulación de las ideas, el conocimiento, la conciencia, la duda y la reflexión son lingüísticas, el lenguaje “es el lugar de lo humano, en él vivimos, nos movemos y somos”. Cuando un hombre contempla algo del mundo que lo rodea y ese objeto se vuelve el centro de su pensamiento, se encuentra haciendo uso de las facultades del lenguaje, porque está realizando una “lectura” interpretativa. Del mismo modo, cuando se piensa internamente en las actividades cotidianas o se planifica alguna acción, se hace a través del lenguaje.

Más allá de la obvia relación entre pensamiento y lenguaje queremos hacer énfasis en el proceso interpretativo. Interpretar es una facultad propia de la reflexión, pues tiene que ver con la decodificación discursiva. Implica entender un determinado código e internalizarlo, comprender significados a partir de

significantes de diversa índole para luego cuestionarlos, aceptarlos o rechazarlos. Interpretar es un acto anclado en las formas del lenguaje.

¿Cómo realizar un comentario crítico de texto?

Una vez conceptualizado el comentario de texto junto a la caracterización de su forma y relación con el pensamiento reflexivo, es preciso mostrar una dimensión de carácter procedimental que sirva como punto de partida para aquellos estudiantes que se enfrentan por vez primera a la realización de un texto con estas características. Como dijimos anteriormente, esta breve lista de pasos y aspectos a destacar no constituyen una fórmula cerrada sobre la construcción de los comentarios, sino que por el contrario, la intención es que el estudiante tenga algunas herramientas para iniciarse en el análisis crítico que progresivamente se irá desarrollando de una forma personal.

A continuación señalaremos una serie de pasos de utilidad para realizar un comentario de texto:

a) Leer detenidamente y abstraerse en el objeto: es necesario dedicarse a una revisión detenida sobre el texto que será objeto de la reflexión. Revisar su forma, es decir, prestar atención a la utilización de ciertos términos en vez de otros, al ordenamiento de las ideas, al énfasis que se hace de unos elementos sobre otros; comprender que la forma en la que está estructurado un texto influye en su contenido, pues la disposición del mismo responde a un orden pensado y planificado por el autor. Es muy útil para este punto aclarar aquellas palabras que no son familiares al lector, investigar los referentes a los que hace alusión el texto (si refiere a otro autor, a un período histórico o a un artefacto cultural, entre otros), y por último dedicar tiempo para “pensar” sobre el texto, para ir asimilando lo que quiere decirnos.

b) Interpretación y formulación de preguntas: al tener claro la utilización de los términos empleados en el texto junto al manejo de los referentes, es preciso centrarse en el proceso interpretativo. Para ello debemos fomentar una ética de lectura (y de pensamiento) en la que el lector no acepte dócilmente cualquier información, sino que por el contrario, dude de todo lo que llega a él. Intentar “criticar” la información, esto es, proponer diversas formas de interpretar un mismo texto. Para ello, la formulación de interrogantes es de vital importancia. Preguntas como: ¿Qué dice realmente el texto? ¿Y cómo lo dice? ¿Cuál es mi punto de vista sobre él? ¿El texto abarca todos los aspectos del tema que aborda? ¿Qué visión o argumento contrario a él puede formularse? ¿Cuál es la relación entre lo que el texto propone y la vida actual? ¿Cuáles son las implicaciones que pueden derivarse de lo que el texto dice? Intentar responder algunas de estas preguntas u otras de la misma naturaleza crítica constituyen sólo una parte del proceso interpretativo y apuntan ya hacia la formulación de una reflexión.

En un sentido más específico hemos dividido las interrogantes en dos grupos: el primero el que tiene que ver con el fondo del texto (lo que se dice) y el segundo referido a la forma (cómo se dice). Estas preguntas sirven como guía a la hora de preguntarnos ¿Cómo interpreto el texto?

Preguntas sobre el fondo (contenido).

Elementos a destacar	Preguntas de análisis	Preguntas para la reflexión crítica
Idea principal	¿Cuál es la tesis del autor?	¿Cómo relaciono esta idea con lo que conocía previamente sobre el tema?
Ideas secundarias	¿Qué argumentos acompañan a la tesis?	¿Considero convincentes estos argumentos? ¿Por qué?
Intención comunicativa	¿Cuál es la intención comunicativa del texto?	¿Cómo interpreto la intención del autor?

Anclaje histórico	¿Qué relación existe entre la propuesta del autor y la de otros autores previos o posteriores a él?	¿Esta propuesta supone un cambio en la historia del pensamiento o una reformulación de algún planteamiento anterior?
Contexto social	¿Cómo influye el contexto social en la propuesta ideológica del autor?	¿Qué puedo aprender de las formas de pensar de la época en relación con la actual?
Comparación/Contraste	¿Qué similitudes o diferencias pueden establecerse entre las ideas del autor y otras referentes al mismo tema?	¿Cuál considero la más acertada cuando las comparo? ¿Por qué?
Opinión personal	¿Cuál es mi visión personal respecto a este tema?	¿Hasta qué punto estoy aceptando como verdaderas o falsas estas ideas?
Aplicación práctica a la actualidad	¿Cuáles de estas ideas pueden ser efectivas en la actualidad?	¿Cómo puedo aplicar estas ideas a mi campo profesional hoy en día?

Preguntas sobre la forma (estilo).

Elementos a destacar	Preguntas de análisis	Preguntas para la reflexión crítica
Introducción	¿Cómo inicia el texto?	¿Qué implica esta forma específica de introducir el tema? ¿Cuál es su intención?
Lenguaje empleado	¿Qué tipo de lenguaje es el que predomina en el texto? (Técnico, científico, socio-filosófico, político, literario, coloquial, etc)	¿Qué función desempeña la utilización de este tipo de lenguaje?

Uso de metáforas	¿Existe en el texto utilización de metáforas para la argumentación?	¿Cómo pueden interpretarse estas metáforas? ¿Qué representa cada elemento que las compone?
Progresión de las ideas	¿Cuál es la progresión de la argumentación? ¿De lo general a lo particular o viceversa?	¿Cuál consideras tú que es la función de ese orden?
Conclusión	¿Cómo culmina el texto?	¿Qué implica esta forma específica de culminar el tema? ¿Cuál es su intención?
Género discursivo	¿A qué género discursivo pertenece? (narración, exposición, argumentación, diálogo, etc)	¿Cómo se relaciona el género al que pertenece el texto con su intención comunicativa? ¿Cómo se relaciona esta forma con el contenido?

c) Metacognición: es necesario que, a medida en que se va gestando el proceso de interpretación, se tenga conciencia de cómo se está formulando, es decir, pensar sobre la forma del pensamiento. González (1996) señala:

Metacognición es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (p. 2).

Nótese que es de gran importancia que el sujeto pueda “conocer, controlar y autorregular” su propio proceso interpretativo, es decir, que se encuentre consciente de la forma en la que está funcionando su proceso reflexivo. En eso consiste la metacognición, pues pensar sobre la forma en la que nos afrontamos a determinado reto intelectual puede decirnos tanto como el conocimiento que intentamos analizar.

Ríos (2004) propone una serie de estrategias metacognitivas que resultan de utilidad a la hora de intentar acoplar nuestra estructura de pensamiento a un nivel de consciencia focalizada en cómo aprendemos:

Estrategias	Preguntas
Conocimientos previos	¿Qué sé sobre el tema?
Objetivos	¿Qué me propongo lograr?
Planificación estratégica	¿Cómo lo lograré?
Aspectos importantes	¿Qué es lo fundamental?
Dificultades	¿Qué dificultades puedo tener?
Evaluación	¿Cómo evaluar el logro de los objetivos?
Aplicación	¿En qué podré aplicar los aprendizajes?

Tomado de: Ríos (2004) Cuadro 44. Estrategias y preguntas asociadas [a la metacognición]

La aplicación de estas preguntas influye en la manera en que el estudiante realiza su progresión reflexiva, ya que es necesario no sólo formular interrogantes a partir del texto e intentar responderlas, sino que también es preciso entender el aspecto personal del proceso: el aprendizaje no es sólo llegar a conocer sobre un tema, sino comprender cuál es el proceso cognoscitivo que funciona con él.

d) Organización y sistematización de las ideas: Una vez que el texto haya sido procesado, y pensado con detenimiento, el lector deberá enfrentarse a un nuevo proceso: el de escribir los productos de su reflexión. Para ello necesita ordenar de manera sistemática lo que será su producto escritural. Es recomendable plantear un esquema tentativo antes de la escritura del comentario, ya que de esta manera puede planificarse de antemano el orden a seguir, es decir, pensar la estructura del comentario de texto. Para tal efecto hemos diseñado una serie de puntos útiles para la realización del esquema:

Esquema de organización del comentario de texto.

Introducción	<p>La introducción puede contener los siguientes aspectos (sin orden específico):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalar el orden que seguirá el comentario de texto • Justificar el criterio por el cual se escogieron determinadas citas del texto original • Brevisimo resumen del texto original. • Hipótesis de lectura
Citas y análisis	<p>Este punto, que puede equipararse al desarrollo del trabajo, debe contar con el manejo de las citas del texto estudiado acompañado de un respectivo análisis en el que deben conjugarse aspectos de forma y fondo. La intención es mostrar una comprensión crítica del texto. El formato ideal es aquel en el que se reflexiona sobre cada cita extraída antes de pasar a la siguiente.</p>
Reflexiones personales (Conclusión)	<p>Como cierre del texto pueden argumentarse las reflexiones personales, las cuales ya están anunciadas previamente en la forma en la que se interpretan las citas. En algunos casos, estas reflexiones pueden estar contenidas en el apartado anterior, y la conclusión estaría enfocada en una recapitulación de los aspectos más resaltantes del texto junto a la interpretación final que hace el lector. Puede incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobación de la hipótesis de lectura • Juicio crítico en torno a la propuesta del texto (opinión personal) • Aplicación a la actualidad • Consideraciones que aplican a una determinada área de estudio • Nuevas interrogantes

Estos cuatro pasos que recomendamos son sólo una guía que el estudiante puede adoptar o desechar, no obstante lo importante es que se introduzca a la estructura reflexiva que generalmente se requiere de un estudiante: el análisis crítico. La enseñanza de la filosofía debe trascender la mera repetición de saberes, pues está llamada a “encender una luz apagada” o nunca encendida en el sujeto; reivindicar la capacidad de asombro sobre un mundo que hemos acostumbrado a ver

a través de una sórdida “normalidad” y lograr así seres que cuestionen su realidad, y que piensen a través de un criterio propio. Comentar un texto es apenas el primer paso para comprender ideas y desmontarlas, a lo que después puede seguir la formulación de un ensayo socio-filosófico en el que el sujeto (ya con una idea base de cómo funcionan los procesos argumentativos, y cómo se plantean las formas de la reflexión en la escritura) se sienta en la capacidad de proponer sus propias consideraciones sobre aquellos temas que generan en él el amor por la sabiduría.

Bibliografía.

- Briceño, J (1970) El Origen del Lenguaje. [Versión digital] Disponible en: http://vereda.saber.ula.ve/jonuelbrigue/origen_lenguaje.pdf [consulta: enero de 2011].
- Ferrater, J. (1979) Diccionario de Filosofía. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina
- González (1996) en Deyanira y Rondel (2004) Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana, Revista Acción Pedagógica, N° 2, pp. 128-135. [Versión digital] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17203/2/articulo1.pdf> [consulta: junio de 2012]
- Laffon, C. (2007) El comentario crítico de texto. Orientaciones para la Selectividad en las Universidades Andaluzas. [Artículo en línea] Disponible en: www.auladeletras.net/material/comcrit.pdf [consulta: junio de 2012]
- Ríos, P. (2004) La aventura de aprender. Cognitus C.A. Caracas, Venezuela.

LA DISERTACIÓN COMO EJERCICIO DEL PENSAR

William Loaiza Castillo

¿Qué es una Disertación?

Para efectos del propósito de este libro, a diferencia de lo que exponen la mayoría de los textos que versan sobre la didáctica de la Filosofía¹, voy a definir la disertación como una técnica que apunta a ejercitar un modo del pensar humano, caracterizado por la reflexión ordenada, sistemática y profunda sobre un problema de interés de un individuo. En consecuencia, como producto de este ejercicio debe quedar un texto que, aparte de evidenciar dominio de las exigencias técnicas del lenguaje escrito, demuestre de forma progresiva, rigurosa y coherente las ideas que el disertante ha construido alrededor del problema que ha estudiado.

Asumir la disertación como un ejercicio del pensar, es poner al estudiante en un diálogo consigo mismo a partir de un problema determinado; es enfrentarlo a la revisión de

1 En los países con tradición en la enseñanza de la Filosofía, como en Francia por ejemplo, la disertación es planeada como parte de la evaluación de los estudiantes, tanto del liceo como de la universidad.

lo conocido por él, a partir de lo nuevo que le presentan los autores que lee en la búsqueda de información sobre lo que le ocupa.

De este diálogo y revisión debe surgir una nueva manera de mirar y mirarse, debe abrirse un espacio entre lo que se es y lo que se comienza a ser, es decir, debe plantearse un cambio de sí mismo como producto de la confrontación de lo conocido y el conocer.

Cabe deducir entonces, que al pensar la disertación de esta manera, se está privilegiando es el camino a seguir y no el producto. Lo que se busca es el desarrollo de la actitud filosófica y con ello, del pensamiento socio-filosófico aplicado a cualquier ámbito de la vida.

Vista desde esta perspectiva, la disertación trasciende el ámbito de la Filosofía para abarcar el amplio espectro del conocimiento humano; por lo tanto, puede ser utilizada en cualquier curso de formación profesional universitaria, pero especialmente en los de carácter teórico, como los que se desarrollan en el área socio-filosófica de la formación pedagógica en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Diferencia entre la Disertación y Otros Ejercicios de Escritura.

Por lo general, las definiciones de la palabra disertación encontradas en los diccionarios así como el uso que se le da en el lenguaje cotidiano, tienden a confundir la disertación con otros géneros de escritura, por lo tanto, es conveniente diferenciarlos.

La disertación no es un ensayo.

El desarrollo de la disertación y el del ensayo tienen características similares, sobre todo en cuanto a los objetivos de los mismos, pero difieren en la invención de conceptos

y la demostración argumentada con rigurosidad, haciendo un ejercicio controlado del razonamiento propio de la disertación. En cambio, el ensayo se caracteriza por la libertad para exponer la reflexión, apelando más bien a los conceptos existentes (sin negar la creación de alguno) a fin de comunicar una percepción particular de un asunto específico. En este sentido, el ensayo está dirigido más a exponer y argumentar ideas personales, sin necesidad de apelar a lo dicho por otros para sustentarlas. Esto implica que el ensayista puede expresarse sin tener que justificar los orígenes de sus ideas (de allí la libertad del ensayo), en cambio, el disertante sí debe hacerlo, pues la rigurosidad del pensar depende de ello.

La disertación tampoco es un comentario de texto.

La disertación y el comentario de texto poseen características similares, sobre todo en el procedimiento del pensar. Ambos se apegan al cuestionamiento socio-filosófico, desarrollando las ideas de manera rigurosa, argumentada y progresiva, pero difieren en cuanto a los aportes del autor al asunto sobre el que se reflexiona. Es decir, en la disertación se debe dejar clara cuál es la postura personal de quien escribe; por el contrario, en el comentario de texto, el comentarista debe mantenerse apegado a las ideas del autor del texto que comenta. Precisamente para eso se comenta, para explicar, de forma más clara o asequible a un público determinado, los pensamientos de otro autor cuyos textos originales son de difícil comprensión. De manera que no se trata de introducir ideas propias, sino de demostrar la comprensión y adaptación a un texto de otro autor.

La disertación difiere del análisis.

Si bien es cierto que la disertación posee una etapa de análisis, se diferencia de este mismo en cuanto al producto. La disertación culmina con una solución o posible solución al problema sobre el que se diserta, en cambio, el análisis

culmina con la identificación de los elementos que constituyen una situación problemática o un problema y la relación entre ellos, expresada de forma sintética.

Sin embargo, la disertación sin el análisis no se podría desarrollar, así que la disertación contiene el análisis, pero lo supera a partir del momento en que se comienza a construir conceptos para explicar las ideas del autor.

La disertación está lejos del informe.

Un informe es un escrito que se utiliza para comunicar algún hecho o acontecimiento. En él se reportan procedimientos, sucesos, experiencias, anécdotas, entre otras cosas. El nombre lo indica: informa sobre algo, da a conocer algo. La disertación está lejos de informar. En consecuencia, la disertación se ubica en otra dirección, puesto que su planteamiento apunta más bien a crear que a informar, a pesar de que toda escritura contiene un componente informativo. Otra diferencia fundamental, es que por su objetivo el estilo de redacción del informe es la narración (exposición de lo concreto) y el de la disertación, la reflexión conceptual argumentada (exposición de lo abstracto).

¿Cómo se Escribe una Disertación?

El inicio de toda disertación está en problematizar el tema o asunto objeto de reflexión. Pero la problematización, a su vez, amerita tener conocimiento sobre lo que se trabajará. Si no hay un análisis previo de los conceptos que están presentes en el objeto de la reflexión, difícilmente se podrá problematizar y si no hay problematización, no hay disertación.

La importancia de la problematización radica en que ella es la que posibilita el surgimiento e identificación del punto de partida de cualquier ejercicio del pensar riguroso, ordenado, sistemático y coherente, es decir, del problema.

Para describir la problemática, lo primero que debe hacerse es buscar información relacionada con el enunciado

seleccionado o asignado. Aquí juega un papel importante la lectura. Si no se le dedica el tiempo necesario a la lectura, no se podrá construir la disertación. Leer con calma, dialogando con el texto, interrogándolo, buscando el significado de las palabras que se desconocen, contextualizando dichos significados, comparando lo comprendido con las experiencias previas, proyectando las implicaciones de las interpretaciones sobre las relaciones propias con el medio donde se habita, identificar los conceptos claves de los textos leídos, la propuesta central del autor que se trabaja, los argumentos que utiliza para sustentarla, el orden en que los desarrolla y la relación que establece entre ellos. Todo esto debe hacerse tomando notas. Si no se escribe los pensamientos que van surgiendo durante la lectura (relacionados con ella), las preguntas, las dudas, las objeciones, las aprobaciones, se corre el riesgo de olvidarlos y tener que volver a empezar en el momento de redactar la disertación, o perder tiempo buscando en qué parte fue que leyó un planteamiento específico. Es oportuno aclarar que tomar notas no significa copiar textualmente lo que se lee; esto sólo se hace cuando se va a extraer citas que se utilizarán para introducir una idea, criticarla o apoyar una propia. Tomar notas viene a ser parte del diálogo con el texto, remite a escribir los propios pensamientos que la lectura hace surgir.

Dentro de este contexto de estudio, se recomienda realizar por lo menos dos lecturas. Una, la primera, rápida, general, tratando de captar una información mínima que permita tener una noción básica de lo expuesto por el autor. Otra, la segunda, lenta, como lo señalé en el párrafo anterior, con el lápiz o bolígrafo en la mano y las fichas o cualquier material para realizar las anotaciones respectivas.

De este trabajo preliminar, se pasa a desarrollar y organizar el conjunto de preguntas pertinentes, vinculadas entre ellas, que surgen de la comprensión e interpretación del tema o asunto que se estudia. En este punto, no se trata de plantearse preguntas forzadas ni repetitivas, como para

cumplir con un requisito, sino establecer las necesarias para desembocar en el planteamiento del problema y guiar el desarrollo de la disertación (sobre la forma de preguntar y preguntarse, recomendando leerse el artículo de Illich Sánchez que aparece en este mismo libro).

Esta parte del ejercicio, por lo general, conduce al surgimiento de varios problemas, pero para efectos de la disertación, se debe seleccionar uno, de modo que limitando el área de pensamiento se pueda plantear, parcialmente, su solución o acercarse lo más posible a ella. Es bueno recordar que desde la filosofía, siempre se ha demostrado que el problema socio-filosófico nunca desaparece en la solución y los verdaderos problemas son recurrentes. Esto es aplicable a los problemas teóricos de otras áreas del saber humano.

La elección del problema es vital en la disertación, puesto que es él quien le dará orden y estructura al trabajo. Llegados a este nivel, se debe continuar con el análisis de los conceptos implicados, pero esta vez, sólo los que están implicados en el problema seleccionado. En sí, lo que debe intentarse es develar la red conceptual sobre la que está asentado el problema formulado. Esto amerita realizar nuevas lecturas con profundidad así como nuevas anotaciones. La develación de la red conceptual, a su vez, determinará el desarrollo de la exposición de sus significados, relaciones e implicaciones, de manera que, a partir de allí, se despliega la argumentación necesaria para sustentar las ideas propias que se vayan apostando. Hay que tener en cuenta que estas ideas deben ir dando respuesta al problema planteado, con el mismo orden que se presenta la red conceptual.

Una vez concluida esta etapa, se debe hacer un balance de lo alcanzado hasta el momento, a modo de conclusión, para dejar claro el camino recorrido y los resultados obtenidos. Debe considerarse que las conclusiones no pueden forzarse; al contrario, tienen que estar articuladas con todo el trabajo previo, pues es de allí que deben surgir.

Hasta aquí he señalado un procedimiento básico y general para la realización de una disertación. Sin embargo, debo acotar que la realización de una disertación amerita el desarrollo de un par de elementos que son comunes a otros ejercicios socio-filosóficos, y sin los cuales el trabajo estaría incompleto. Estos son: la argumentación y la creación de conceptos. Por lo tanto, es fundamental que el estudiante se informe sobre el desarrollo de los mismos, ya que por falta de espacio no me es posible desarrollarlos aquí.

Recapitulando lo expuesto:

- Hacer una primera lectura rápida del tema o enunciado que se le propone para disertar, con la intención de ubicarse en el asunto.
- Hacer una segunda lectura lenta, dialogada, interrogada y reflexiva para ubicar y extraer los conceptos claves del enunciado.
- Buscar el significado de los conceptos claves, determinar sus relaciones e implicaciones en la explicación del asunto que se estudia, es decir, develar la red conceptual.
- Analizar cada concepto en su devenir histórico, es decir, determinar la manera como ha sido utilizado en el transcurso del tiempo (Exponer los cambios que ha experimentado la red conceptual).
- Determinar con precisión el uso que se le va a dar a cada concepto clave y la forma en que se le va a relacionar con los demás, es decir, plantear la red conceptual que se va a construir, pero de forma argumentada. Las redes conceptuales no se pueden construir a capricho.
- Expresar con claridad la relación entre la red conceptual construida y el asunto objeto de estudio.
- Describir la problemática que contextualiza lo estudiado.
- Formular el problema que va a guiar la disertación y las implicaciones del mismo.
- Señalar y explicar los concepto que están presentes en el problema así como sus relaciones.

- Elabora una nueva red conceptual, pero esta vez, referida exclusivamente al problema formulado.
- En la exposición de los significados y las relaciones de los conceptos, mantener la coherencia con la red conceptual, señalando las incertidumbres que arrastran algunos de ellos (si es así como se presentan) y las construcciones personales para intentar explicarlas.
- Argumentar con claridad las ideas que se ponen en juego, sobre todo si ellas arrastran conceptos nuevos o una nueva forma de utilizar un concepto existente.
- Integrar los aspectos más importantes de lo estudiado, a modo de conclusión, resaltando aquellos que son vitales para que el lector identifique la esencia de la disertación.

¿Cómo se Presenta una Disertación?

La estructura de la disertación la conforman tres elementos, que son: la introducción, el desarrollo y las conclusiones.

En la introducción, el disertante debe anunciar de qué se trata la disertación, pero no de una manera general y vaga, tampoco repitiendo párrafos que colocó en el desarrollo y las conclusiones, sino puntualizando el problema que se presenta en el tema de estudio, los conceptos que están presentes en él, la relación entre ellos y sus implicaciones. Así mismo, se debe señalar cómo se van utilizar los conceptos y sus relaciones, y el despliegue de los argumentos para sostener las propuestas interpretativas y conclusiones personales. La introducción debe ser corta, precisa pero a su vez densa.

El desarrollo de la disertación, como elemento principal del trabajo, debe contener la exposición clara y precisa de la problemática, el problema y la o las posibles salidas del mismo. Al mismo tiempo, el discurso presentado debe ser ordenado y riguroso. Para ello debe valerse de las demostraciones, los argumentos, la descripción de conceptos y los ejemplos, según

lo requiera el caso. Pero lo más importante del desarrollo de una disertación, es dejar bien definida la posición personal con respecto al problema que se está estudiando. El disertante debe esforzarse por presentar una manera muy personal de abordar el problema y plantear su posible solución. Es aquí donde va a dejar evidencia de sus construcciones además del dominio del asunto sobre el que trata.

La conclusión es el momento de la recapitulación a modo de cierre. En ella se debe señalar el punto de partida, el camino recorrido, los obstáculos enfrentados y las soluciones encontradas. Esta exposición debe resaltar los aspectos claves de la disertación, a fin de que el lector culmine con una idea de totalidad de lo leído.

Ejemplo de una Disertación.

Educación y Sociedad

Introducción.

El enunciado que da origen a la presente disertación, está determinado por la conjunción de coordinación “y”. Esta letra, ubicada en el medio de ambos conceptos apunta a establecer una relación entre los dos, declara un vínculo de interdependencia.

Es por esto que en lo sucesivo, mis ideas van a girar alrededor de esa relación, de ese vínculo que históricamente se ha interpuesto en ambos conceptos. Para ello, comenzaré por contextualizar el origen de dicha relación y luego someterla a crítica.

La tesis que voy a sostener es que la forma en que se pretende relacionar educación y sociedad es imposible, por lo tanto inexistente en esos términos. Esto levanta la necesidad de replantearse la relación a partir de reescribir ambos conceptos, abriendo la opción de que las actividades

propias de cada una se desarrollen en función de sí mismas y no como una obligación para la otra.

De esta manera, la relación surgiría a partir de lo que les es común, es decir, de aquello que le es inherente a ambos conceptos pero no en función de interdependencia. Más bien sería una relación de autonomía.

Al final, propongo una manera distinta de concebir la educación y la sociedad para establecer otra forma de relacionar ambos conceptos.

Dos Amores que no se Corresponden.

El matrimonio entre educación y sociedad se decreta oficialmente a finales del siglo XIX con la creación del sistema educativo alemán. Desde ese momento en adelante, todos los discursos políticos referidos a la educación, en todos los países, han girado alrededor de la idea de una educación como medio para el desarrollo social. En los siglos anteriores, la tendencia era pensar la educación como un problema individual. Individual en tanto que era responsabilidad de cada familia y las concepciones de la misma giraban alrededor de lo que debía hacerse con cada individuo. Esto lo podemos corroborar con las definiciones dadas por algunos pensadores de gran influencia en el mundo intelectual. Por ejemplo, para Platón educar significaba “dar al cuerpo y al alma la belleza y perfección de que son susceptibles²”; para Kant la educación consistía en “desarrollar al individuo toda la perfección de que es capaz³”; Herbart la definió como “la formación del individuo para sí mismo, despertando en él la multiplicidad de intereses⁴”. Acompañando estas definiciones, encontramos explicaciones que apuntan a la educación de un individuo para la vida social, donde el énfasis del desarrollo individual

2 Platón. Las Leyes. Libro séptimo. Obras completas de Platón, tomo 10, Medina y Navarro, Madrid 1872, p. 7.

3 Kant, Emmanuel. *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983.

4 Cita de Pietro Figueroa, L. Principios Generales de la Educación. Caracas. Ed. Monte Ávila. 1984. p.15.

estaba en el tratamiento de las cualidades propias a partir de la transmisión de la cultura y sus tradiciones. Dentro de este contexto, Aristóteles fue más directo. En su libro la Política, señalaba la necesidad de que el Estado supervisara la crianza de los niños y asumiera la educación de los jóvenes por el bien de la ciudad.

Con la llegada de la revolución industrial y el surgimiento de los Estados-Naciones, la nueva dinámica político-económica impuso la necesidad de capacitar mano de obra calificada e indujo a modificar la perspectiva sobre la educación; por lo tanto, a los procesos tradicionales de disciplinamiento y obediencia, se le sumaron los de la instrucción laboral. De allí que se organizara la educación en un sistema, que respondiera a la preparación de las generaciones más jóvenes según los requerimientos de la nueva sociedad.

Dentro de esta visión, los que percibieron y aun hoy perciben la educación como problema social, le atribuyen a ésta las posibilidades de capacitar a las generaciones jóvenes para contribuir con el crecimiento económico y el desarrollo científico-tecnológico de la sociedad, igualmente se le asigna la capacidad de prepararlos, desde las primeras edades, para vivir dentro del orden establecido en dicha sociedad. Tanto han perdurado estas ideas, que, actualmente, no hay campaña electoral presidencial de país alguno que deje por fuera la perorata referida a la importancia de la educación para impulsar el desarrollo nacional.

Ante esta situación cabría preguntarse ¿Realmente la educación posibilita el desarrollo nacional? ¿Hasta dónde el nivel educativo de una población determina su crecimiento económico, científico y tecnológico? ¿Realmente el individuo más educado tiene garantizadas mejores opciones de vida que el menos educado? ¿La educación es garantía de erradicación de los males o desviaciones sociales? ¿La dinámica social va a la par de la dinámica educativa y viceversa? ¿Las instituciones

educativas que se crearon para educar, realmente recogen, canalizan y expresan las necesidades y deseos de la sociedad?

Responder estas interrogantes me permitirá darle cierta claridad a la relación que automáticamente tiende a establecerse entre educación y sociedad. Para ello, lo primero que voy a hacer es explicar el lugar desde dónde voy a responder.

Mi tesis es que no hay relación alguna entre educación y sociedad, por lo menos, no en los términos que se ha planteado comúnmente desde la perspectiva desarrollista. En consecuencia, las respuestas a las preguntas anteriormente señaladas son negativas. Revisemos este planteamiento.

Desde los años sesenta del siglo pasado se ha estado diciendo que el desarrollo social de América Latina iba a venir de la mano de la educación, asumiendo ésta como “factor dinámico e integrador en las transformaciones culturales y económicas asociadas con los procesos productivos” (Tovar, 1977; p.62). A efectos de impulsar las políticas educativas en esta dirección, se definió el desarrollo social como “los cambios en la estructura de la sociedad que o son condiciones previas para el desarrollo económico o se espera que lo acompañen” (ibidem. p.68). Se esperaba entonces que las sociedades latinoamericanas transitaran de una sociedad tradicional a una sociedad desarrollada, donde la primera se caracterizaba por una economía de subsistencia y la segunda por una economía expansiva con aplicación de las tecnologías modernas.

Para lograr este objetivo se propuso planificar a largo plazo el funcionamiento del sistema educativo, incrementar la inversión en educación, optimizar el uso de los recursos dentro del sistema, ampliar la cobertura de los niños en edades escolares, reducir el índice de repitencia y deserción, eliminar el analfabetismo, crear nuevas instituciones educativas, incorporar más educadores al sistema, capacitar y/o actualizar a los que estaban en ejercicio, implementar mecanismos de

seguimiento, control y evaluación de las políticas ejecutadas, vincular la educación con el campo laboral para desarrollar, en la futura población trabajadora, las aptitudes, destrezas y actitudes que se requieren, y reestructurar los contenidos de la educación.

En la gran mayoría de los países Latinoamericanos esto se logró, con muchos altibajos, algunos lo alcanzaron más rápido que otros, pero casi todos pusieron en prácticas las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y avanzaron en la dirección propuesta. Hoy, todos los países de este continente pueden decir que estadísticamente han venido superando las cifras que evidenciaban un gran atraso en la educación.

En este momento cabe la pregunta: ¿y el desarrollo social llegó? Si se ha incrementado los niveles de escolarización de forma significativa, se han reducido los índices de repitencia y deserción, se ha llevado casi al máximo la contratación de docentes para los niveles básico y medio, se ha incrementado significativamente el promedio del nivel educativo de la población, se han modificado los diseños curriculares en varias ocasiones, se ha desarrollado varios programas de actualización y capacitación de los docentes en servicio así como profesionalizar a los no graduados universitarios en servicio, se crearon escuelas técnicas, entre otras cosas, ¿cómo es posible que sigamos teniendo economías periféricas, básicamente mono exportadoras de materia prima, exceptuando Chile, Brasil, Argentina y México? ¿Cómo es que en América Latina, la brecha entre los que más tienen y los que menos tienen ha estado aumentado de forma continua y hoy es una de las diferencias más notables en el mundo? Evidentemente los objetivos del desarrollo social no se han logrado.

Para graficar mejor la afirmación anterior, tomemos como ejemplo el caso venezolano. En los últimos dos años (2010 – 2011) el gobierno ha presentado unas cifras de masificación

de la educación que llegan al 92,4% en el nivel de primaria⁵; de 69,2% en el de secundaria⁶, y el acceso a la educación superior, según dicen, se ha incrementado en un 130%⁷ (pasó de 785 mil en 1998 a 2.480.000 en el 2010⁸). En los últimos ocho años han egresado de los programas educativos universitarios creados por el gobierno actual, (Misión Sucre y Universidad Bolivariana de Venezuela) más de 304 mil nuevos profesionales. El promedio de años de escolaridad poblacional, en el 2010 se ubicó en 8,8 y la esperanza de escolaridad en 16.13 años⁹. Paralelo a este proceso, la economía venezolana mantiene una crisis sostenida. El grueso de dólares (95%)¹⁰ que ingresa al país proviene de la venta del petróleo, lo que evidencia que la economía no se ha diversificado. Las importaciones crecen cada año en detrimento de las exportaciones no petroleras. La dependencia alimentaria se ha incrementado por la política de importaciones masivas de alimentos para cubrir la demanda nacional, por el deterioro progresivo del aparato productivo agroalimentario. Por otro lado, a pesar de los incrementos continuos del salario mínimo, el poder adquisitivo se ha reducido en un 30%. Los salarios de los profesionales del sector público, especialmente los docentes y personal de la salud, siguen siendo los más bajos del continente¹¹.

Si aplicamos la ecuación de que a mayor nivel educativo mayor desarrollo social, entendiendo por nivel educativo, en este caso, la obtención de títulos de los niveles superiores del sistema de educación y el incremento de los años de escolarización y por desarrollo social, el incremento de la calidad de vida de la población como producto

5 MPPE. Memoria y Cuenta 2011.

6 MPPE. Memoria y Cuenta 2010

7 www.avn.info.ve 5 de octubre de 2010

8 www.abrebrecha.com 12 de julio de 2011

9 www.avn.info.ve 5 de noviembre de 2010

10 <http://www.datossobreeconomia.com/2011/03/datos-economicos-de-venezuela-en-2011.html>

11 http://www.eluniversal.com/2010/01/26/opi_art_la-crisis-economica_26A3336893.shtml

del desarrollo económico, nos encontramos que no hay correspondencia alguna entre estas dos variables, puesto que la economía venezolana viene presentando rasgos de estancamiento desde hace siete años, con una inflación en permanente crecimiento, la más alta de América Latina en ese tiempo y con un incremento de las deudas internas y externas abismales, a la par de un aumento de los índices delictivos, de homicidios y de morbilidad de la población.

Como consecuencia de la crisis económica, a pesar de los altos ingresos por concepto de la venta del petróleo, la remuneración de la mayoría de los profesionales, como lo acabo de mencionar: sobre todos los que trabajan para el sector público, es insuficiente para cubrir los gastos personales y mantenerse actualizados, ya sea comprando libros, conectándose a internet o asistiendo a eventos científicos y/o académicos. Tal es el caso de lo mal remunerada que están las profesiones universitarias en Venezuela, que en los últimos treinta años, pero ahora más que antes, trabajadores informales, conductores de transporte público o pesado y taxistas, por mencionar sólo algunos, obtienen ganancias por su trabajo muy superiores que la de un profesor universitario, un docente de educación primaria o secundaria, un médico o una enfermera(o) dependientes del ministerio de salud. De manera que podemos decir que no necesariamente el individuo más educado, en términos de escolarización, es el que tiene las mejores opciones de vida. Aquí, es bueno acotar que tener grandes ingresos económicos tampoco es garantía de asumir las mejores opciones de vida, entendiendo por esta las posibilidades de tener una vivienda higiénica, cómoda y segura; acceso a un transporte igualmente cómodo y seguro, así como a servicios básicos de calidad, además de recreación, educación, salud y alimentos adecuados.

Por otro lado, un ejemplo de la inconsistencia entre nivel educativo y desarrollo científico-tecnológico, lo podemos encontrar en Cuba. Este país, en casi todos los estudios

latinoamericanos comparativos, relacionados con el nivel de dominio de la lengua escrita y los procesos matemáticos básicos, ha quedado de primero¹², pero su desarrollo científico y tecnológico presenta un atraso severo, muy por debajo del de Brasil, Argentina y México.

Con respecto a la contribución de la educación en la erradicación o reducción de los males o desviaciones sociales, la cifras sobre los niveles de inseguridad publicadas por el mismo gobierno¹³ venezolano, indican lo contrario. A la par de los números sobre el avance en educación, las estadísticas sobre homicidios, robos, asaltos, violaciones, tráfico y consumo de drogas, ventas ilegales de alcohol, entre otros, también indican un incremento de estos males sociales. Tanto es así, que es común escuchar en los espacios públicos, que la descomposición social se ha acelerado en los últimos veinte años.

Otro caso que nos puede ilustrar tal afirmación, es la crisis del sistema financiero norteamericano¹⁴. Básicamente esta se desarrolla por la corrupción y avaricia de los directivos de los bancos, bolsas de valores y aseguradoras. Quebraron las entidades financieras que dirigían por los exagerados salarios que se asignaban, las comisiones que cobraban y los favores que prestaban a cambio de más dinero o privilegios, que a su vez, significaban más desembolso para la institución. En suma, se robaron el dinero de los ahorristas e inversionistas. El asunto es que estos ladrones de cuello blanco, como se les suele nombrar popularmente, tienen los títulos más elevados que otorgan las universidades de mayor prestigio en los Estados Unidos, y no sólo de pregrado sino de

12 http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8308&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

13 Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de Seguridad Ciudadana. 2009.

14. Saavedra, M. (2008). La crisis financiera estadounidense y su impacto en la economía mexicana. En: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28930/1/articulo1.pdf>

maestrías y doctorados. De manera que, la elevada educación que recibieron estos señores no impidió que desviaran el comportamiento que se esperaba de ellos y con sus actos, arrastraran a todo el sistema financiero de su país a una de sus peores crisis.

Sobre la relación entre la dinámica escolar y la social, abundan investigaciones que evidencian el distanciamiento de ambas. Todos los que trabajamos en el campo educativo y hemos sido un poco críticos, podemos dar fe de que lo que se hace en las instituciones educativas poco tienen que ver con lo que sucede en la vida cotidiana. Es más, uno de los puntos críticos de las relaciones en el aula, es precisamente que los alumnos se aburren porque no le encuentran sentido a lo que les mandan a hacer.

Y esto no ocurre solamente en Venezuela o América Latina. Más bien parece ser un problema mundial.

Respecto a esto, escribe Dunne (1995) desde Inglaterra: “En cierto sentido, las escuelas son zonas curiosamente aisladas, con su distanciamiento espacial de los entornos laboral y doméstico, su excusión rutinaria de los ‘intrusos’, su suspensión de los ritmos ordinarios de experiencia, su adhesión a un horario estricto, su equipamiento de uniformes y otros rituales que les prestan una continuidad extraña con una universidad antigua, por no decir un monasterio medieval” (p.p. 146-147).

En otro trabajo más reciente, también sobre la experiencia educativa del mundo anglosajón, Austin (2007) señala: “La escuela saca a los niños de su mundo real y les ofrece un entorno limitado en el que aprender, que normalmente no conecta con su experiencia de lo que constituye la vida real. A menudo, aprender en la escuela se ve como algo diferente a aprender en casa, y las dos cosas pueden parecer mutuamente excluyentes. Se anima de muchas maneras a las familias a hacer que la casa se parezca más a la escuela” (p.13).

Pero la crítica a las instituciones educativas por su aislamiento de la vida cotidiana no es nueva; ya en los años setenta del siglo pasado, Iván Illich(1978) propuso la desescolarización de la sociedad, en virtud de que las cosas importantes que aprendemos, las hemos aprendido fuera de la escuela, por lo tanto para este polémico pensador, la esencia, el fin y el rol de las instituciones educativas en la sociedad estaban en duda.

Estos hechos, a su vez, demuestran que las instituciones educativas creadas para educar, llámense escuelas, liceos, institutos universitarios o universidades, para nada recogen, canalizan y expresan las necesidades y/o deseos de la sociedad; por el contrario, pretenden erigirse como la conciencia y tribunal de la dinámica social, en vez de contribuir a comprenderla y encontrar salidas a sus conflictos.

De lo dicho hasta ahora no debe desprenderse que la negación de la relación entre educación y sociedad es categórica, sino más bien que la forma en que se ha pretendido establecer es imposible de determinar y lo que ella expresa es una mera intención.

Replantear la relación entre educación y sociedad, señalar un nuevo entre, proponer otra búsqueda en el medio de estos dos conceptos, amerita redefinirlos. Y esta redefinición debe empezar por concebir a cada uno desde sí mismo y no en función del otro. Pensar por ejemplo la educación como el proceso de descubrimiento de las potencialidades y limitaciones propias y desde allí desarrollar la capacidad de autorregulación, sería combinar un poco lo que se ha dicho desde los griegos hasta ahora con referencia a la formación del sujeto. Entendiendo por sujeto la condición que posibilita el desarrollo de una actitud ante sí mismo, un modo de actuar, de estar en el mundo, de relacionarse con los otros, a su vez, desarrolla un modo de pensar lo que piensa, es decir la capacidad de llevar la mirada exterior hacia sí mismo para

revisar lo que piensa y cómo lo piensa, todo ello traducido en la capacidad de transformarse a sí mismo, de hacerse permanentemente otro, de experimentar su devenir otro.

Por otro lado, pensar la sociedad como el espacio de intercambio de las individualidades, donde el sujeto se reafirma en su devenir, abre la opción de organizarse para crear permanentemente nuevos espacios de intercambio y transformación. Desde esta percepción, el desarrollo social vendría a ser como el incremento tanto en número como en variedad, de los espacios de acción en inter-acción del sujeto. Así, la multiplicidad pasa a ser el común denominador de lo social.

Formulada así, la relación entre educación y sociedad va a estar determinada por las posibilidades de transformación del sujeto y no porque una deba trabajar para la otra, de manera que el éxito o fracaso de cada dimensión va a estar en función de sí misma y no de la otra. Entonces, lo que va a estar entre la educación y la sociedad es el devenir otro del sujeto; este sería ese nuevo-viejo entre, viejo porque siempre ha estado y de hecho es lo que ha impedido la destrucción total de lo social, y nuevo porque pasaría a ser el centro de atención actual.

A Modo de Cierre Abierto.

En el transcurso de lo escrito hasta ahora he intentado exponer mi percepción de la relación entre la educación y la sociedad, haciendo énfasis en la imposibilidad de determinar la misma a partir de la dependencia entre ambos conceptos. Históricamente la educación ha sido pensada como la preparación de las generaciones más jóvenes para la vida en sociedad y la sociedad como producto del nivel educativo alcanzado por sus integrantes. Los hechos demuestran lo contrario; una cosa ni la otra se ha logrado. Al contrario, cada vez es más frecuente leer u oír decir que los jóvenes están

peor formados, que la educación no los está preparando para los problemas que las sociedades contemporáneas presentan; al mismo tiempo se dice que las sociedades donde nos ha tocado vivir a diario se convierten en más anárquicas, menos vivibles, que están en un camino desenfrenado al desastre.

Entonces, el asunto hoy está en repensar la relación entre ambas ideas y replantearla, de modo que, a partir de allí, surjan nuevas alternativas de realización de ambos conceptos, es decir, que podamos pensar de nuevo la educación y la sociedad a fin de abrir otras maneras de realizarlas.

En este sentido, el camino que propongo es de concebir la educación como la experiencia que dará a cada individuo, la posibilidad de convertirse en sujeto y la sociedad como la construcción y re-construcción de los espacios para la acción/inter-acción del sujeto. Como consecuencia, el desarrollo social vendría a ser valorado por la cantidad y variedad, es decir, la multiplicidad de los espacios construidos y la educación por la permanente transformación de los individuos en sujetos.

Bibliografía.

- Tovar, A. (1977). Educación y Estructura Social. Caracas. Facultad de Ciencias Económicas. División de Publicaciones. Universidad Central de Venezuela.
- Dunne, J. (1995). Qué es lo bueno de la educación. En Carr, W. (ed.) (2005). Lecturas sobre filosofía de la educación. Londres. Ed. RoutledgeFalmer.
- Austín, R. (2007). Deja que el mundo exterior entre en el aula. Madrid. Ed. Morata.
- Illich, I. (1978). La sociedad desescolarizada. Barcelona. Ed. Seix Barral.

COMENTARIOS ACERCA DE LA ESCRITURA DE TEXTOS SOCIO-FILOSÓFICOS

Hakim Márquez Duband

¿Para qué usamos la escritura de textos socio-filosóficos en la UPEL?

Diversas son las razones por las que se puede utilizar la escritura de textos socio-filosóficos en el marco de la formación de docentes. Y en este libro pueden verse varias de ellas: la toma de posición razonada en el ensayo, o el desarrollo problematizado de un cierto tema en la disertación.

En líneas generales se puede decir que la escritura de textos socio-filosóficos persigue el ejercicio de la capacidad de reflexión, la comprensión y la creación de conceptos, y la redacción coherente de esos procesos y sus resultados.

En los cursos del área Socio-filosófica en los que me ha tocado trabajar (Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Ética y Docencia) el texto socio-filosófico se desarrolla como una tarea que empieza al final de cada clase, y en la que se bosquejan algunas ideas que surgieron durante la misma, y que deberán ser desarrolladas y profundizadas en un esfuerzo posterior, durante el cual no sólo se dará mayor solidez a lo planteado, se acompañará con citas u

otras referencias, sino que también se le dará unión al texto producido con los textos anteriores.

De esta manera trato que el texto socio-filosófico se convierta en:

1. Un Diario socio-filosófico: en el que se lleve un registro sintético de las ideas principales de los pensadores que se estudian en el curso y su intersección con el quehacer del docente. Es decir, que responda a la pregunta ¿Para qué me sirve esto? Responder a esta pregunta pasa por entender lo mejor posible los conceptos del filósofo que se está estudiando y reflexionar acerca de los aspectos que parecen útiles al docente en formación.
2. Una Composición filosófica: en la que se plantean los conceptos socio-filosóficos específicamente educativos, didácticos, pedagógicos, éticos, etc. que se derivan o se inspiran en los planteamientos de filósofo que se está estudiando. Incluso, si la inspiración lo permite, los conceptos creados a partir de esta reflexión.
3. Un Perfil socio-filosófico: en el que se señalan las características que debería tener un docente que se inspire en los conceptos del filósofo estudiado. O bien aquellas que no debería tener para no entrar en contradicción con el sistema o la propuesta filosófica estudiada.
4. Una Retroalimentación: en la que se hace una revisión del perfil y se responden, de manera razonada y argumentativa, las siguientes preguntas: ¿Qué características tengo yo de ese perfil? ¿Qué me falta? ¿Qué características no me gustan o no me gustaría tener?

¿Qué implica escribir un texto socio-filosófico?

En un texto socio-filosófico se pretende una aproximación a la verdad a través de la palabra escrita.

Digo aquí “se pretende una aproximación”, con frase llena de cautela y hesitación, porque precisamente de eso está

hecho el texto socio-filosófico: de un pensar que progresa a tientas en el terreno intrincado de la realidad, que da un paso y se regresa porque no sabe si dejó algo atrás que pueda ser importante, que se mueve en la ambigüedad, en lo que se nos antoja en algunos momentos una cosa y después otra, y que en esas diferentes polaridades parece decirnos algo importante.

A pesar de todo esto es un ejercicio del pensar que no se pierde, y más aún, que nos invita a seguirlo en su exploración, tratando de descubrir los porqués de la compleja trama en la que se involucra. El texto socio-filosófico inventa problemas que después se dedica a tratar de explicar, como el viajero que se propone una ruta intrincada e inaccesible y luego abre los caminos que le permitirán recorrerla.

En la historia de la filosofía se ha abordado el texto socio-filosófico desde diversas perspectivas, con variadas herramientas y diferentes pretensiones. A manera de ejemplo esquematizaremos los cambios que ha sufrido el texto socio-filosófico en tres momentos estelares de la historia de la filosofía. Aunque estos cambios definen perspectivas, metas, metodologías e inclinaciones de una época particular, ninguno es obsoleto o inutilizable. Más bien son ejemplos de formas válidas para pensar y escribir, que pueden ser tomados puros o mezclados, a gusto del usuario, y en función de que desarrolle su propia voz y estilo escritural.

Breve historia del texto socio-filosófico (diversas formas de su aproximación a la verdad)¹⁵:

1. En la Antigüedad: el texto interroga acerca de la esencia de una cosa intentando dejar de lado todos los presupuestos acerca de ella. Cuando el pensador escribe lo hace intentando descartar la *doxa*, es decir, la opinión y buscando establecer la realidad en su aspecto más sólido

15 Algunas ideas para esta brevisima historia están tomadas del texto de Dardo Scavino: *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. (Paidós, Buenos Aires: 1999).

e incontestable, de manera que pueda ser aceptada por todos y en cualquier tiempo. De ahí la argumentación cuidadosa, la búsqueda de principios subyacentes, la depuración cuidadosa, ordenada, equilibrada y armónica de todo el texto.

2. En la Modernidad: el texto socio-filosófico elabora un discurso en donde el orden y la conexión de las ideas se correspondiera con el orden y la conexión de los hechos en la realidad. Además de dejar de lado la opinión quiere apartar también cualquier elemento que pueda distorsionar nuestra percepción exacta de lo que ocurre, como las emociones, y pretende concentrarse sólo en lo que está fuera de nosotros, el objeto de estudio, procediendo paso a paso a conocerlo exhaustivamente.
3. En la Postmodernidad: podemos señalar dos posibilidades para el texto socio-filosófico posmoderno.
 - a. El texto intenta activamente generar varias interpretaciones, heterogéneas, incluso divergentes, pero tratando de que éstas respeten el consenso de la comunidad, que es el único criterio válido. El sentido final del texto estará regulado por el “hábito”, por lo que el público de lectores tiene mayor inclinación a aceptar debido a sus costumbres. O si se prefiere por la pre-comprensión cultural de una comunidad. La planteada es entonces una verdad pluralista o liberal.
 - b. En otros textos se pretende que la verdad se hace y no se descubre. La verdad es algo que se construye en vez de algo que se halla (Rorty). La filosofía debería ser escrita como una composición poética (Wittgenstein), en la que se juega con el lenguaje y las ideas para producir sentidos innovadores. En vez de encontrar en un texto socio-filosófico las creaciones comunitarias de una época, habría que leer allí las innovaciones singulares de un individuo, su manera de sustraerse al consenso establecido e inventar una interpretación “diferente” a los hechos.

Algunas características de los textos socio-filosóficos.

PERÍODO CARACTERÍSTICA	ANTIGÜEDAD	MODERNIDAD	POSMODERNIDAD
¿Está destinado a todo el mundo?	SI (a todo el mundo libre)	SI (incluso se empezó a escribir utilizando los idiomas de cada país)	SI (pero compite en desventaja con otros discursos mucho más populares, por su facilidad y su complacencia)
¿Está redactado con una estructura estándar y universal?	NO (diálogos, aforismos, textos largos, poemas)	SI (Variaciones del método científico)	NO (textos académicos, poesía, ficciones filosóficas, cine, etc.)
¿Cuál es su relación con el lector?	En algunos autores (Heráclito, Platón) no existe la certeza de que pueda representar un aporte real al lector. En otros autores (Parménides, Aristóteles) no existe la convicción de que el lector tenga algo que aportar al texto.	Busca convencerlo "positivamente", es decir de lo sólido de las pruebas y del progreso que conlleva.	La relación con el lector es lo más importante. Busca su aprobación, su convencimiento o su entusiasmo.

¿Cómo está construido el texto socio-filosófico?

Fundamentalmente se puede decir que está hecho de un potencial, o de la potencialidad de estimular la reflexión en aquel que lo aborda. Esto lo logra esencialmente a través de las siguientes características:

1. Una ausencia total de verdades absolutas, o planteadas como tal. Una verdad absoluta es normativa, y no impulsa a reflexión de ningún tipo. O te adhieres a ella o la rechazas (y quizás tengas que atenerte a las consecuencias).

Si uno escribe “Prohibido botar basura” no está buscando que el lector piense. Está buscando que obedezca y que no lleve a cabo una cierta acción que es considerada inaceptable. El lector puede ignorar el mensaje, pero posiblemente no le dedique mayor esfuerzo a pensar si lleva razón o no, cuál es la ideología detrás del mensaje, etc.

Si uno escribe “El aborto es un crimen” está siendo igual de categórico, pero los temas involucrados y la construcción de la frase no necesariamente generaran obediencia o sumisión. Habrá quien se ofenda, habrá quien la apoye apasionadamente, habrá quien traiga a colación una anécdota sobre el tema. El problema es que la frase no invita a discutir el tema. Es un juicio, y quizás un prejuicio, que no pareciera estar buscando provocar un debate, sino, de nuevo, advertir de una conducta inaceptable. Cómo es un tema complejo (no es lo mismo botar un embrión que botar un papel en la calle) debería ser trabajado de otra manera que con una advertencia. Esta puede ser suavizada fácilmente, colocando un par de signos adicionales: “¿El aborto es un crimen?” Aquí el texto introduce la duda, se aleja de la verdad absoluta y con ello invita a la reflexión.

Por último, si uno escribe “Nadie sabe de lo que es capaz un cuerpo” (Spinoza) la discusión queda abierta. No hay advertencias, no hay amenazas, no hay prejuicios. A pesar de que usa una palabra bastante fuerte “nadie” lo que viene después está tan lleno de enigmas, de sentidos ocultos, de perspectivas, que el resultado final es una invitación a pensar: ¿Cómo es eso de que nadie sabe de lo que es capaz un cuerpo? ¿Un cuerpo es capaz de cualquier cosa? ¿O será que los cuerpos son creadores de sus capacidades? ¿O será que nadie se preocupa por tratar de entender los cuerpos?

Una frase como esta nos lleva al resto de los elementos que le dan su potencialidad de “hacer pensar”:

2. La presencia de la duda como motor generador de discursos que buscan resolverla. El texto socio-filosófico se hace preguntas a sí mismo, y no trata de responder estas preguntas con sentencias definitivas, sino a través de conceptos (ver más adelante). Propone problemas que nadie había propuesto, y a partir de ellos se hace preguntas. Siguiendo el ejemplo anterior, el cuerpo, hasta el momento en que escribió Spinoza, era sólo un envase para el alma o un obstáculo para alcanzar la verdad o el bien, porque es el centro de las pasiones que nublan el entendimiento. Su frase sugiere que podría haber algo más en él, que no es insignificante, que tenemos que tratar de tomarlo en cuenta en nuestra comprensión de lo que nos sucede. Además de la duda el texto también nos obliga a pensar por:
3. La complejidad de los argumentos que lo componen. Estos obligan al lector a comprometer sus posturas ante la realidad para obtener sentidos o significados más evidentes. En el ejemplo anterior, si nos tomamos en serio la frase “nadie sabe de lo que es capaz un cuerpo”, y reflexionamos acerca de ella, puede que le tomemos un poco más de aprecio al cuerpo, pero igual tenemos que preguntarnos si sabemos de qué es capaz, qué parte tiene en nuestra vida y en la relación que tenemos con el mundo.

Haciendo un repaso, la ausencia de verdades absolutas, la duda y la complejidad de los argumentos nos dejan con un vacío, que obliga al lector a proveer sus propios conceptos para lograr una especie de cierre del significado o sentido del texto.

No se debe interpretar que el potencial del texto socio-filosófico se logra dejando preguntas en el aire. Y mucho menos confundiendo al lector como en una especie de juego de espejos y humaredas de colores.

Un texto puede dejar preguntas en el lector porque las afirmaciones que se hacen en él han sido argumentadas de manera débil o inacabada. Esto no es lo que se debe buscar.

Más bien el potencial socio-filosófico surge porque ha proporcionado los problemas que son el origen de las preguntas que se hace el autor, los elementos que se ha dado a sí mismo para buscar respuestas y las nuevas preguntas que han surgido a partir de ellos.

Un buen texto socio-filosófico debe lograr que su lector reflexione: ¿Cuál es la pregunta de este texto? ¿Por qué es una pregunta importante? ¿Qué preguntas me hago yo con respecto al mismo problema? ¿Cuáles respuestas me doy? ¿Qué preguntas surgen a partir de estas respuestas? Un texto socio-filosófico no genera preguntas por estar incompleto, incoherente o mal redactado; lo que logra un texto socio-filosófico es incitar al lector a hacerse sus propias preguntas, y en última instancia, a ponerlas en tensión con los conceptos que el autor le sugiere para guiarse en esa exploración.

Muchas veces un texto es socio-filosófico simplemente porque se plantea las preguntas adecuadas... Pero esto es materia de otro trabajo en este mismo libro (véase el texto sobre la pregunta filosófica).

¿Qué características tiene el texto socio-filosófico?

Explica, a través de la creación de un concepto, una parte de la realidad, o la realidad en sí misma. La filosofía como "creadora de conceptos" (Gilles Deleuze) produce textos que combinan algunos elementos de la realidad, componentes que muchas veces son también conceptos, y con ellos busca explicar la realidad (o una realidad), relacionando esos elementos de la realidad de manera única y novedosa.

El concepto está en una tensión dinámica con sus componentes, los atrae, los rechaza, los hace girar. Esta tensión, este movimiento de tira y encoge es el que provoca la reflexión, atrayendo los conceptos que alberga el lector,

aquellos que ha ido creando a partir de su relación particular con la realidad.

En el ejemplo del texto espinosiano, los componentes son el cuerpo y la capacidad, y están puestos en relación con el saber. Al poner en relación estos tres componentes empiezan a interactuar entre sí en nuestra mente, y en ese movimiento se conectan con conceptos que nosotros tenemos que involucran a esos componentes. Todo esto “provoca” pensar.

Un concepto –y por tanto un texto socio-filosófico– es “mejor” que uno precedente porque permite “escuchar nuevas variaciones y resonancias desconocidas”¹⁶, es decir, cuando suscita en el lector la evocación de un evento de la realidad presentándolo de una manera inusitada, recortando los componentes que lo integran y sus relaciones de una manera que antes no habíamos pensado así.

Al texto socio-filosófico no le sobra nada. Cada uno de sus componentes está ahí para generar el “despegue” del pensamiento en ese sobrevuelo sobre la realidad. Ninguno es superfluo, y la perfección del texto, su eficiencia para generar pensamiento en el lector, depende de ello. Un elemento descontrolado o accesorio produciría una distracción del lector, un “aterrizaje forzoso”, una pérdida de la tensión, sin haber logrado el proceso reflexivo necesario.

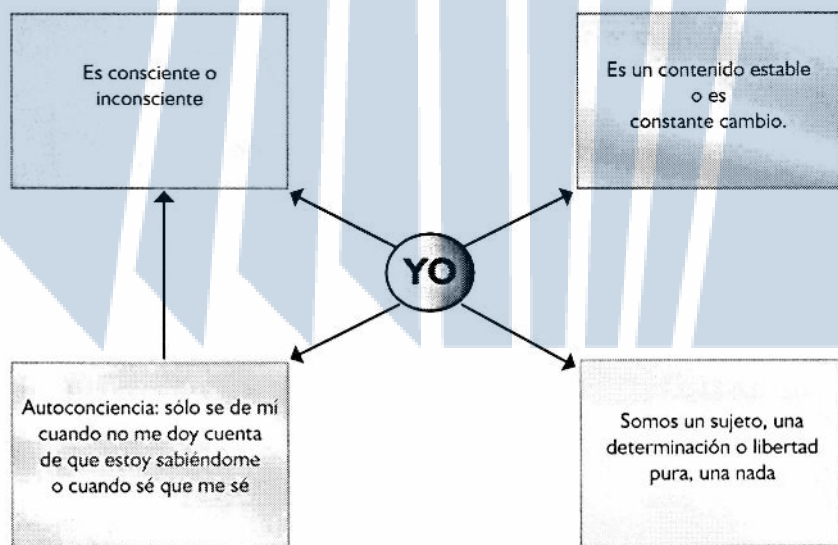
El texto socio-filosófico está construido con la precisión de un relojero. Es coherente consigo mismo, evita con esmero la contradicción entre sus componentes. Lo que un elemento sugiere se ve reforzado por la presencia de los otros elementos del texto o concepto. Cada uno de estos elementos aparece en un orden necesario y en una jerarquía obligatoria. Si más adelante del texto de Spinoza colocamos que «el cuerpo debe ser superado» colocamos un elemento que detiene la maquinaria del sentido, porque la infinitud sugerida en el primer texto es opuesta a los límites del segundo texto.

El texto socio-filosófico puede llegar a explorar incluso los argumentos que son contrarios a las tesis que apoya: ejerce una actividad de conversación, una actividad dialógica: establece un diálogo con sus antagonistas, busca los puntos en común y trabaja sobre las diferencias, de manera de encontrar si ellas apuntan o subrayan incoherencias dentro de su propio planteamiento, perspectivas no vistas, consecuencias insospechadas, etc.

El texto socio-filosófico en última instancia, invita a «lo otro» a manifestarse, a proponer sus tesis contrarias, a «enmendarnos la plana».

Ej: Podríamos hacer un texto en el que se pensara el problema del yo. Muchos se ha discutido sobre este tema, y algunas de estas disquisiciones pasan por saber si el yo es una sustancia, si es una costumbre, si es una instancia psíquica moderadora, si es una narración de eventos, si es un cuerpo, si es un alma eterna, etc.

Podríamos partir de las siguientes relaciones:



Hacer un mapa conceptual antes de empezar a escribir puede ser de utilidad para, organizar las ideas, y ver la relación entre los diversos componentes. Nótese en este caso que el componente conceptual “consciente o inconsciente” podría estar en relación no solo con el concepto del yo, sino con el componente de la autoconciencia.

Los diversos componentes que considero en relación con el yo, redactados de manera cuidadosa y precisa, quedarán en tensión dinámica y expresarán un concepto que yo intento convertir en la guía para responder a las preguntas que surgen de un problema específico.

¿Cómo se escribe un texto socio-filosófico?

La forma más sencilla, por lo menos al principio, es seguir un cierto patrón, un método, que al ser practicado muchas veces se transforme en un gesto natural de aquel que escribe. Este método tiene muchas variantes. La que presento a continuación es bastante sencilla y muy utilizada. Está constituida por tres partes: INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CONCLUSIÓN, las cuales no necesariamente tienen que estar señaladas como tal.

1. La introducción. El texto socio-filosófico exige que se comience “presentándole” al lector el problema que se va a intentar dilucidar en el texto. Este problema está representado por la tensión que ejercen uno o varios elementos en contra de nuestra capacidad (y nuestra predilección) de dar respuestas simples o aseveraciones tajantes o afirmaciones sencillas. Esta tensión la conseguimos como:
 - a. Un obstáculo a la comprensión, un planteamiento inicial que es de difícil comprensión. Muchas veces los textos socio-filosóficos empiezan con un “¿Por qué...?”, que hace difícil la respuesta, sobre todo porque los por qué tienen cierta tendencia a encadenarse uno al otro,

y la respuesta a un porqué nos lleva a otro porqué. “¿Por qué nos importa tanto la verdad? Quizás porque le tememos al error... ¿Por qué le tememos al error? etc.”

- b. Un cierto tema que no es claro, o que posee un elemento difícil de precisar. Muchas veces la pregunta: “¿Qué es...?” puede tener respuestas muy sencillas, dependiendo de lo preguntado. Pero en los textos socio-filosóficos esta pregunta gira alrededor de temas como hombre, alma, bien, conocimiento, verdad, Dios, etc. con lo que la pregunta no es nada fácil de responder.
- c. Una relación entre elementos de la realidad que no resulta obvia o evidente al entendimiento. Un problema puede resultar de colocar en relación dos elementos que están en contacto en la realidad, pero que es difícil explicar qué tipo de intercambio ejercen entre ellos: ¿Qué tiene que ver la educación con el poder? ¿Qué tiene que ver el arte con la verdad?
- d. Una pregunta que no es fácil de aclarar sin argumentar largamente. Estas son de esas que uno comienza respondiendo: “mmm...bueno... depende...” Aclarar lo más posible que implica ese “depende” es plantear claramente el problema que se quiere discutir en el texto socio-filosófico.

Lo que hacemos en la introducción es entonces advertirle al lector cual es el problema con el que nos hemos topado, cuáles sus elementos, cuáles son los ángulos que lo hacen problemático, cuáles son las dificultades que se presentan en la realidad y con relación a ese problema, y, de cierta manera, por qué resulta interesante, cual es nuestra posición ante ese problema y como pensamos abordar la cuestión para tratar de apoyar nuestra posición.

Esto último implica dar un “adelanto” de por dónde se va a meter el texto que vendrá a continuación.

Es también el momento de “atrapar” al lector, con la originalidad de nuestra escritura, de la perspectiva que hemos asumido o de las preguntas que queremos tratar de responder.

Este “enganchar” al lector puede o debe comenzar incluso antes, desde el título, que puede recoger alguno de esos enigmas, problemas, relaciones o “dependes” en una frase corta. Incluso se puede usar un poco de humor, una frase hecha transformada o una combinación de términos inusitada.

2. El desarrollo. En esta parte del texto, la más extensa, vamos a presentar todo aquello que consideramos contribuye a darle fuerza, vigor, originalidad, dinamismo, eficiencia y coherencia a nuestra posición sobre el problema escogido. Esto debemos hacerlo ordenadamente, lógicamente, coherentemente y de la forma más clara posible, usando todos los argumentos que se nos ocurran y que se le ocurran a otros (citas de otros filósofos, colocadas en comillas por su puesto, para no robarles nada). Para ello podemos:

- a. conceptualizar o teorizar sobre el tema
- b. desarrollar y explicar esos conceptos o teorías
- c. poner ejemplos
- d. aportar información relevante y pertinente sobre el tema
- e. aclarar los supuestos, prejuicios y creencias erróneas
- f. analizar las consecuencias de lo planteado
- g. mostrar los errores que se pueden cometer si no se dilucida bien el problema
- h. mostrar las tesis contrarias y las razones que niegan la validez de estas tesis contrarias¹⁷.

17 Tomado de: Gomez Mendoza, Miguel A. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

Esta lista empieza (y también puede terminar) con el concepto. El concepto es nuestra llave, nuestra linterna, nuestra brújula y nuestro mapa. El lector lo usará una y otra vez para tratar de entender, aceptar o refutar lo que le estamos planteando. El texto socio-filosófico es un paseo en el que el concepto nos ayuda a pensar un cierto tema, (que representa un territorio, un paisaje a explorar). El resultado es la creación de un saber, un hacer, un juicio, un valor que nos ayuda a sabernos, hacernos, juzgarnos y valorarnos.

El concepto no necesariamente aparece completamente elaborado desde el principio de la redacción del texto (lo mismo ocurre con el título, que muchas veces termina siendo el concepto más importante sintetizado o esbozado). Pero debemos hacer el esfuerzo por bocetearlo desde que comenzamos a escribir. Luego se irá puliendo a medida que avanzamos.

3. La conclusión: se elabora un resumen de los puntos hasta ahora expuestos y se discute con el lector si el concepto o la posición adoptada acerca del tema ha quedado o no suficientemente desarrollado. Una dosis de humildad intelectual y de criterio socio-filosófico nos hará darnos cuenta de si ello es así o no.

Debemos recordar que en última instancia esto no importa. No es la mayor o menor veracidad de aquello que sostenemos lo que realmente importa, sino el esfuerzo que hacemos por hacer que otros lo piensen también. Debemos mostrar que es lo que sentimos que quedó claro, bien “redondo”, sin contradicciones ni incoherencias. Hablaremos también de lo que quedó aún oscuro, de las preguntas nuevas que aparecieron, de las contradicciones que no logramos resolver. Esto muestra que conocemos bien el tema que estamos tratando, y sabemos los límites de nuestros logros.

En la conclusión también se pueden añadir argumentos finales, que son el producto de la maduración del tema durante el Desarrollo, y que quizás no son el punto principal del texto, pero contribuyen a profundizar nuestra aproximación a él.

Aunque ya es el final, trataremos de “abrir” nuevamente el texto, mostrándole al lector, los temas que se bifurcan a partir de nuestro planteamiento, otras posibles vías que ampliarían el tema, ya sea que nosotros pretendemos recorrerlas, o que otros han recorrido ya.

¿Qué logramos con el texto socio-filosófico?

Cómo señalábamos al principio, el texto socio-filosófico debe ayudarnos a pensar algo. Después del esfuerzo por redactar con coherencia, orden y creatividad los resultados de un proceso reflexivo que hemos llevado a cabo sobre un tema específico, el resultado esperado es una mayor comprensión de ese tema, pero sobre todo de nosotros mismos, de nuestra posición con respecto a él, de nuestras dudas y nuestras certezas, de lo que consideramos que es terreno conocido o por explorar, de los principios y conceptos que nos sirven de asidero para recorrer sus abismos, de las ideas que nos sirven de puentes entre esa realidad y nosotros.

Al final, un texto de este tipo puede ser publicable, y en última instancia es el registro de nuestra maduración intelectual.

EL ENSAYO SOCIO-FILOSÓFICO O DE CÓMO PRODUCIR CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Rolando J. Núñez H

*"Quien no quiere razonar es un fanático;
Quien no sabe razonar es un tonto;
Y quien no se atreve a razonar es un
esclavo"*

William Henry

Introducción.

A lo largo de quince años hemos tratado, junto con nuestros estudiantes, de perfilar los rasgos definitorios de lo que pudiera ser el "Ensayo filosófico", o ampliando un poco más, el "Ensayo socio-filosófico"; nos decantamos por este último porque el horizonte de conocimiento sobre el que nos hemos movido ha perdurado en asignaturas, o cursos, tales como: Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Ética y Docencia, Sociología de la Educación, Corrientes del Pensamiento Pedagógico (como cursos obligatorios), Seminario-Taller "Problemas de la Educación en Venezuela", y Pedagogía (como cursos optativos o electivos).

La pregunta recurrente entre docente y alumnos ha sido, en la experiencia de administrar los cursos antes mencionados: ¿Cómo se hace un ensayo? ¿Qué pautas, criterios o parámetros

usa el profesor a la hora de corregir los ensayos que pide? ¿Qué es un ensayo? Las respuestas a esto suelen ser propias de una Torre de Babel moderna y universitaria. Es decir, estas son preguntas necesarias por cuanto vamos a conseguir quien llame "ensayo" a lo que en realidad es un "informe" o hasta una monografía; vamos a hallar también quienes pretendan que hacen un texto ensayístico y les salga un "resumen", o un vulgar "corte y pega"; esto cuando, en el peor de los casos, el texto no sea más que un plagio extraído de Internet o de algún texto peregrino que se haya atravesado en el azaroso transitar de quien ha sido "obligado" por su profesor a "escribir un ensayo".

El trabajo que a continuación se presenta es el resultado de esa inquietud manifiesta, en la comunidad universitaria, frente a ese "texto escrito" que todos llamamos "ensayo" pero que no siempre estamos en la capacidad de definir, o de consensuar, como tal. La particularidad acá es que no vamos a reflexionar, y proponer, acerca del "Ensayo", en forma universal y genérica; nos hemos interesado, y nos estamos ocupando, por el "Ensayo Socio-filosófico" en el campo pedagógico-educativo; a ese tipo de texto intentaremos caracterizar.

Así, este trabajo es el resultado de una investigación que se ha nutrido del diario trajinar en las aulas de clases de la UPEL y que cae dentro de lo que la Metodología de la Investigación considera Etnografía, puesto que surge de la reflexión y elaboración teórica que genera el ejercicio de proponer a los estudiantes que escriban y obligar, en consecuencia, al propio docente a que lea, evalúe y tematice luces y sombras de ese ejercicio escritural de los estudiantes. Notas que, en principio, no pretendían sistematicidad, sino más bien, dejar memoria de lo vivido y aprendido en estos años; esas notas han ido quedando olvidadas hasta que, ahora, vienen a hablarnos de una experiencia y de una vivencia, porque, a fin de cuentas, lo que ocurre en el salón de clases es mucho más que un ritual que busca cumplir con un programa o pasar un contenido,

es, ante todo, un “acontecimiento vivido, sufrido o gozado”, según el caso y el momento. Se han ido tomando notas, a lo largo de los años, en libretas que compartían la función de albergar calificaciones acumuladas, observaciones hechas en las exposiciones realizadas por los estudiantes, etc. En este ir y venir del acontecimiento concreto del escribir, y/o estimular a hacerlo, han ido apareciendo las debilidades y fortalezas de ese desempeño escritural; se han conseguido constantes en cuanto a dónde se falla más a la hora de escribir, sobre todo cuando se es novato en esta tarea. Este trabajo es pues, fruto de la actividad académica concreta y, sin embargo, quiere prescindir de la jerigonza que exige todo un aparataje metodológico que, en muchas ocasiones, no hace sino volver intransitable e incomprensible el camino intelectual. La pretensión última es favorecer y facilitar a nuestros estudiantes de educación, y docentes, pistas, senderos no del tono delineados, trochas, que permitan ejercitar el pensamiento, la reflexión, la capacidad de ver más allá de lo aparente, de ir quitando esos velos, que decía Husserl, no nos permiten ver la realidad tal cual ella es: queremos compartir, pues, posibles caminos, para “desvelar”, para horadar en la roca dura de la ideología, de la opinión, de la verdad a medias...

El ejercicio de incentivar a escribir dentro del aula o fuera de ella.

“No llegaremos a ser filósofos aunque hayamos leído todos los razonamientos de Platón y Aristóteles; no podemos dar un juicio firme acerca de las cuestiones propuestas, pues, en ese caso, pareciera que hemos aprendido, no ciencia, sino historia”

Rene Descartes

Intentando definir el Ensayo Socio-filosófico y los rasgos que lo caracterizan.

¿De dónde surge la necesidad de escribir? ¿No basta con conversar acerca de lo tratado en clase o leído antes de ésta? ¿Nuestros estudiantes, van a ser escritores o docentes? ¿No es dedicarse a escribir una pérdida de tiempo? El escribir sobre lo leído o discutido en clase me permite ordenar ideas, organizar razonamientos y dejar constancia de lo discutido, reflexionado y de lo dicho. El “escribir” implica además una diferencia substancial con el “copiar”, “transcribir” o “repetir” (esto último muy común en las pruebas “escritas”, aunque no necesariamente parte de su naturaleza, es decir, idealmente, pudiéramos pensar en una “prueba de razonamiento”).

El imperativo de proponer a los estudiantes escribir está vinculado a una manera de entender la didáctica, en este caso del asunto socio-filosófico. Es decir, enseñar filosofía a futuros docentes, y asignaturas asociadas, no es, en ningún caso, ni enseñar historia de la filosofía, ni transmitir unos contenidos para producir un erudito; no se pretende egresar ni a un filósofo ni a un sociólogo; de los que se trata es de “poner en situación” de problematizar la realidad; ayudar al participante de nuestros cursos a profundizar en aspectos de la vida cotidiana que parecen “naturales” y dados, cuando en realidad son, en palabras de Fernando Savater: “artificiales por naturaleza”. La postura desprevenida e ingenua ante lo que cotidianamente nos toca, en una nuestra sensibilidad, es la de “creer” casi que mecánicamente en lo que oímos o vemos. Sin embargo, una percepción más detenida y meditada de lo que acaece a nuestro alrededor, puede mostrarnos que no siempre las cosas son lo que parecen. De eso se trata la enseñanza de la filosofía, de ejercitar al aprendiz en la duda, en la sospecha, en la pregunta; no se trata tampoco de enseñarle al otro la pura especulación, el malintencionado prejuicio; quien piensa mal sin ningún tipo de criterio y parte de la maldad del otro,

probablemente está partiendo de su propia maldad y de una visión deformada del mundo; todo lo contrario, la filosofía debe ayudar a la persona a sospechar, sobre cierta base, de quien solo ve taras y defectos en los demás.

El ejercicio del escribir, pues, permite a quien cuestiona la realidad, la propia, en primer lugar, y con la que convive, a dar cuenta responsable de su reflexión y visión de mundo.

¿Qué nos conseguimos cuando le proponemos a los distintos grupos que entren en el ejercicio de la escritura? En primer lugar que vienen de una escuela, de un sistema escolar, que premia al que repite y castiga al que piensa; de una práctica de enseñanza en donde el aprendizaje se asocia a memorización y seguimiento de rutinas, de procedimientos mecánicos, a técnica. El escribir está vinculado a copiar, a repetir, y a algo aburrido, si lo tiene que hacer, el estudiante o el docente, o algo lejano e inalcanzable, si se trata del "escritor" consagrado. Al preguntarles a los estudiantes qué experiencias escriturales tuvieron en primaria y secundaria, en un altísimo porcentaje, por no decir la totalidad, van a contestar que ninguna. Es decir, no saben qué es escribir o cómo hacerlo porque vienen de una experiencia de once años de escolaridad en donde nadie se lo ha enseñado, en primer lugar porque sus maestros y profesores tampoco lo hacen ni lo saben. A eso hay que sumar el hecho de vivir en una sociedad en donde lo escrito tiene muy poco valor, aunque nadie se atreva a reconocerlo en público, y si algún valor se le concede es uno fetichista y ajeno que entiende que el libro, el texto escrito es importante, pero que no se sabe muy bien porque.

Así, en ese camino hecho, lo primero que hemos aventurado ha sido pedir a los estudiantes que escribieran, en sus casas, lo que en principio llamamos un "informe", (esto por influencia de profesores de pregrado que manejaban esa noción del texto escrito de carácter argumentativo) expresión evidente de que en muchísimos casos, ni siquiera el profesor novel (y en muchos casos no tan novel) tiene clara la distinción

entre un “ensayo” y un “informe”; esto sin olvidar que lleva auestas, además de los once años de Educación Básica y Diversificada, cinco años de estudios universitarios, en una carrera humanística, además. Sobre la marcha descubrimos que a lo que le estábamos llamando informe era en realidad un ensayo. En el ínterin la confusión va pasando de docente a alumnos. Al descubrir el ensayo, como un tipo de texto que permite la expresión escrita de manera bastante fluida y al mismo tiempo sistemático, se le han ido proponiendo, a los diversos grupos, rasgos característicos que definen el ensayo, en el ánimo no de teorizar sino más bien de facilitar el proceso de escritura.

En ese presentar los “rasgos del ensayo” (Visión personalista, libertad de estilo, atenerse a una cierta “objetividad” –para no divagar o especular-, cuidar una cierta estética literaria en cuanto al uso de figuras retóricas, tener presente al posible lector, etc.), más que definirlo, para no encasillar en conceptos cerrados, lo que se consiguió fue una gran incapacidad, por parte de los estudiantes, para producir escritura propia y una fuerte tendencia a copiar, a repetir, resumir, sintetizar e incluso plagiar. Los temas propuestos para el ensayo fueron: lecturas previamente asignadas, situaciones escolares o extraescolares y en algunos casos películas vinculadas a la temática tratada a lo largo o en algún momento puntual del curso.

Las maneras de sortear este escollo, ha tenido en los alumnos diversas manifestaciones; algunos han optado por la depresión, por el tirar la toalla, otros han tomado el camino fácil y se han marchado, otros han buscado copiar de algún lado para cumplir con la “tarea” y otros han mandado a hacer el trabajo pedido. Hay un último grupo que, pese a las dificultades iniciales han asumido el reto de escribir y hacerlo exitosamente, además. Este último grupo ha comprendido que escribir es asumir el mundo, pensarlo, reflexionar sobre lo que nos rodea y asumir una postura, que es fundamentalmente

ética. Es decir, ante una escuela que se maneja con una ideología de fondo de la repetición y del acatamiento automático, estos estudiantes han decidido aceptar la invitación a pensar por sí mismos, a plantearse el problema, a cuestionarse acerca de las condiciones de posibilidad para que el asunto educativo se dé de una forma y no de otra. Al final del día, han entendido que ellos son actores, no utilería escolar; que son sujetos, no objetos de conocimiento, y que la escritura, inherente al texto ensayístico, nos permite expresar nuestra visión de mundo acerca de lo educativo, lo social, lo político y lo personal. Ante una escuela que no me da opciones porque es un dispositivo para el adoctrinamiento, la escritura ensayística me brinda una manera (que no la única) de tomar posición frente a la vida, frente al amor, frente al odio.

Recapitulando a la luz de la corrección de lo producido por los estudiantes.

"El pensador tiene que salirse de la sociedad para volver a ella"

Ludwig Wittgenstein

¿Qué es lo que nos conseguimos cuando "leemos" los textos escritos que han producido nuestros estudiantes? Evidentemente que no se pueden establecer tipos fijos pues eso conduciría a clichés odiosos e irreales, pero ciertamente que sí se consiguen, a lo largo de los años, algunos patrones que se repiten, o modos de hacer el trabajo, más o menos parecidos. Aparecen pues algunos aspectos que caracterizan el "ensayo socio-filosófico" que nuestros estudiantes tratan de realizar. Veamos.

- a) Lo primero que aparece es una gran tendencia a "repetir", a "copiar". Pareciera que el estudiante medio está

estructuralmente negado a producir un texto en donde él sea capaz de tomar las riendas de su pensamiento y del discurrir del texto. ¿Por qué decimos que esa negación a “pensar” por sí mismo es estructural? Thomas Kuhn dice que un paradigma es un conjunto de creencias, no analizadas, no criticadas, que rige el pensamiento de una determinada época, sociedad o comunidad científica. Es decir, esa manera de ver y entender el mundo se convierte en una “estructura mental” a través de las cuales las personas viven, conocen y piensan. Esta imposibilidad de nuestros estudiantes a asumir posturas y justificarlas pareciera estar asentada en el hecho de que han sido educados por una escuela y desde una pedagogía en donde lo que se hace, fundamentalmente, es “repetir” y exigir que se repita. Cuando el joven estudiante es puesto ante la posibilidad de reflexionar ante lo que le rodea no sabe qué hacer porque sencillamente nadie le ha enseñado cómo hacerlo, en consecuencia, para salir del trance, para cumplir, repite, copia, plagia. Esto nos está diciendo, a gritos además, que el ejercicio de una escritura autónoma y reflexiva no puede comenzar cuando nuestros jóvenes están entre los 17 ó 18 años, entrando a la universidad; esta exigencia debe comenzar a realizarse desde los primeros grados de la escuela primaria. Lucía Fraca de Barrera realizó hace unos 15 años un estudio en donde buscaba establecer cuáles eran los “tipos de texto” que enseñaban los maestros y profesores de lengua, habida cuenta de que estos géneros son básicamente cuatro: el narrativo, el descriptivo, el expositivo y el argumentativo. Lo que consiguió es que lo que fundamentalmente se muestra y enseña a los estudiantes de primaria y bachillerato es el “texto narrativo”, es decir, cuento y novela; se le enseña algo de descripción y algo de exposición, muy poco en realidad, quedando reducido casi a cero lo que tiene que ver con cómo desarrollar y articular un “texto argumentativo”, es decir,

uno en el que el estudiante adquiera el hábito de formular puntos de vista y justificarlos racional y empíricamente. Es lógico luego, que cuando se le pida al muchacho, en esos primeros años de estudio, o a nivel ya universitario, que estructure y plantee textos argumentativos, se le haga imposible, pues nadie puede dar lo que no tiene o no se le ha enseñado.

- b) Un segundo aspecto que aflora en la “escritura” de los estudiantes es la insistencia en idealizar y presentar buenas intenciones. Es decir, al pedírsele que hagan análisis de la realidad educativa o sociocultural venezolana, muchos de ellos se decantan por lo que “debería ser” o lo que ellos quisieran que fuera, dejando de lado los aspectos, vamos a llamarlos objetivos, que hay en juego; esto se acentúa si se trata de trabajar aspectos socioeducativos que implican temas políticos o ideológicos; ante esta posibilidad el estudiante manifiesta molestia, alegando, por ejemplo, que no quiere, o que no es “ético” hablar de lo político, o de lo ideológico, confundiendo así la reflexión sobre las consecuencias políticas de lo educativo con las militancias partidistas o el partidismo. Es más fácil, pues, evadirse, diciendo lo bonita que sería la educación, dejando de lado lo sustancial, que es ir a fondo en el análisis coyuntural y estructural de todo lo que tiene que ver con lo educativo y lo sociopolítico. He aquí otra de las implicaciones del hecho de escribir y tomar posiciones éticas en un texto ensayístico. El tipo de evaluación y actividad escolar, que normalmente se realiza en la escuela, es una que tiende a la repetición, a la sumisión, y en último caso, a la pura “opinión”. Instrumentos evaluativos como la prueba, el informe o el “trabajo”, encasillan el proceso cognoscitivo del estudiante a la repetición y a la mecanización de las formas de conocer. Esto tiene consecuencias muy graves, desde el punto de vista formativo, por cuanto el estudiante de hoy es el ciudadano del mañana, que con una escolaridad de este tipo no estará ni remotamente preparado para ejercer

sus deberes y derechos ciudadanos. Así, cuando decimos que una sociedad democrática sólida y sostenible necesita una educación de calidad es porque la única manera que el ciudadano, en forma particular, y la sociedad, en general, no sucumba ante los demagogos, es mediante un sistema escolar que nos dote de un cierto instrumental teórico y conceptual para poder asumir posturas firmes ante las propuestas de los políticos; solo eso nos permitirá separar el trigo de la paja, las quimeras de lo real. ¿Permite el ejercicio de la escritura desarrollar este aparato crítico, necesario para ejercer como ciudadano autónomo? La escritura es parte de una didáctica que se inicia con el diálogo en el aula, poniendo al estudiante en la situación de plantearse preguntas, cuestionar acerca de las “condiciones de posibilidad” para que un evento, un pensamiento de un autor, o un acontecimiento sociocultural o histórico, se dé. Esa disposición para la pregunta, para la indagación prepara para la necesaria lectura de autores o temas fundamentales en la asignatura que se esté trabajando. Es bien sabido que unida a esta deficiencia estructural de nuestros estudiantes de no poder escribir está el no poder, o no saber leer; de modo que un segundo momento de este conjunto lo constituye el facilitar el acceso a la lectura de nuestros jóvenes; cómo leer, para qué leer, qué preguntas hacer al autor o al texto, qué ambiente propiciar para leer efectiva y exitosamente; todos estos aspectos hay que tenerlos en cuenta pues la realidad triste y cruel es que en Venezuela la población estudiantil egresa del bachillerato y no sabe leer; a duras penas, y en el mejor de los casos, decodifica signos, balbucea palabras y frases, pero leer, lo que se llama leer, que significa comprender el planteamiento genérico y particularizado del que escribe, eso, aún es una tarea por hacer. Ante la obligación de leer nuestros estudiantes no logran pasar de la primera o segunda página de los materiales asignados, esto porque se duermen, se aburren, no comprender lo que leen, etc.

La experiencia docente, en el aula, lo que nos arroja es que el estudiante termina desfigurando lo que expresa el autor y “fabricando” una lectura muy subjetiva y arbitraria. Refugiándose en un sofisma muy de moda en los tiempos que corren, el joven se pretende despachar el asunto diciendo que la lectura que cada uno hace es personal, es decir, caprichosa, sin detenerse a considerar que, lo que implícitamente está diciendo, y haciendo, es violentar la idea del autor del texto. Dada la cantidad enorme de tergiversaciones y prejuicios que hoy recorren el ámbito educativo, extirpar todos estos “lugares comunes” resulta muy cuesta arriba, pero es una de las titánicas tareas de quien se propone dejarles algo de utilidad a sus discípulos. Una vez pasado por estos dos primeros momentos, de cuestionamiento y aprendizaje de la lectura, habría que pasar a un tercer momento que es el comentario de texto, muy ligado al anterior. Esto significa que el lector entiende, tal como plantea Freire, que “leer no es pasear por las palabras; leer es releer el texto, e incluso reescribirlo” esta primera reescritura se da aún en el plano, personal primero, y relacional, o grupal, después; para luego concretarlo en la escritura del texto ensayístico.

Elaborando Teoría del Ensayo Socio-filosófico a la luz de lo vivido en el aula.

“Un intelectual puede decir lo que quiera, pero siempre tiene que justificarlo, dar razones suficientes”

Julián Marías.

El confrontar la teoría del ensayo, que la didáctica del discurso escrito nos propone, nos ha permitido constatar las disonancias que hay entre el “ser” y el “deber ser”, en lo que

a escribir ensayos socio-filosóficos se refiere. La corrección que hemos hecho, sin poder deslastrarse totalmente del carácter punitivo que la define, se ha ido convirtiendo en un aprendizaje para el propio docente, en el sentido de que nos ha permitido identificar los aspectos que el estudiante no logra superar o satisfacer, de lo exigido para elaborar un ensayo, porque no posee las destrezas necesarias para ello. De modo que en este apartado vamos a insistir en los rasgos que habría que indicar al estudiante para que logre un producto escritural que se acerque a lo que la comunidad intelectual y académica, ha dado en llamar ensayo. Si el docente, desde un principio, tiene claro, que es lo que debe caracterizar el ensayo, tendrá luces, para poder orientar al estudiante y prevenir los posibles baches que el aprendiz de ensayista va a ir consiguiendo, considerando su preparación previa para la escritura y la toma de posición sustentada en la reflexión. Veamos pues cuáles serían estos rasgos.

El ensayo es ante todo análisis y producción de conocimiento de ensayista o del estudiante, en este caso. Es toma de posición, postura ética. Por tanto, el ensayista debe tener muy claro que es lo que plantea el autor de un texto, o el problema que ha sido planteado y discutido en clase, para que después pueda tomar una postura personal sustentable. Dado que el esquema escolarizante al que hemos estado sometidos circula por otros rieles, los de las lecciones ordenadas y secuenciales, quien egresa del sistema escolar, no logra ver que el “mundo real”, pues el de la escuela suele ser bastante irreal, es decir descontextualizado, no opera tan secuencialmente. Dicho de otra manera, en la escuela después de la primera lección, viene la segunda, y cuando esta última termine vendrá la tercera, así sucesivamente. El mundo real es el mundo de las contradicciones, de las paradojas; ahí las cosas no están tan “ordenaditas” como pretende la lógica escolar, cuando el muchacho se enfrenta a esa realidad se queda corto, y no es capaz de asumir posiciones, por eso evade, elude, evita la

confrontación de ideas. El ensayo es la posibilidad de que el estudiante, sopesa esas contradicciones que constituyen el mundo en el que vivimos y tome posturas; para ello tendrá que desmontar, de – construir (Derrida, Dixit) lo que ocurre a su alrededor y que obviamente le afecta, y tomar una posición. La reflexión escrita nos permite sistematizar, ordenar y comunicar nuestra visión de mundo, justificándola, además.

El ensayista debe establecer relaciones teóricas entre lo que consigue en un texto, o autor, y la realidad en la que él vive. El ensayo no es un diario íntimo ni una obra ficticia o romántica, que evita lo vivido. En el ensayo socio-filosófico tengo que confrontar, contrastar con lo que he vivido y vivo cotidianamente. Solo así podrá el alumno “decir su palabra” en torno a lo que el mundo que lo rodea y constituye es. Si el ensayo parte, o llega, a contextos foráneos, pierde su carácter crítico concreto, un ensayo que se quede solo en generalidades seguirá girando en torno a esa visión de la modernidad, hija de Descartes, en donde lo que existe es “el hombre”, “la sociedad”, “la escuela”, en lugar de “este hombre concreto” (el venezolano), en nuestro caso, “esta sociedad venezolana” o “esta escuela venezolana”. Es muy común conseguir en los múltiples análisis hechos acerca de nuestras problemáticas locales, premisas extraídas de investigaciones o experiencias externas, que luego condicionan la visión y perspectiva que se tienen de nuestros altibajos culturales e intelectuales. En este mismo orden de ideas, hay que llamar la atención acerca de la “pertinencia” de lo que se escribe. El hecho de que el ensayo sea un texto que permita la libertad en el estilo y en las visiones de mundo no significa que se pueda escribir de lo que sea y de cualquier manera. Un ensayo socio-filosófico, enmarcado en la enseñanza de un pensamiento crítico y reflexivo, debe atenerse a la discusión hecha en las sesiones de trabajo que han generado la ocasión de poner por escrito la propia reflexión. Ese ensayo, aunque al final implique plasmar las ideas y perspectivas de quien escribe, debe pasearse

por las discusiones, temáticas y subtemáticas que se hayan desarrollado; no puede en ensayista escribir desde su libre capricho y gusto, pues estaría obviando una temática y unas conclusiones comunes, fruto de la discusión grupal. Las ideas, situaciones y conclusiones que ha generado la discusión debe tenerse en cuenta, pues, a la hora de escribir, ya sea para solidarizarse con esas ideas o para refutarlas, sea del docente o de los compañeros; esto hablará del proceso personal hecho por quien escribe dentro de ese grupo.

Con mucha frecuencia, el estudiante que escribe un ensayo, tiene en su cabeza la idea de que está cumpliendo con una "tarea" asignada por el docente. Difícilmente lo ve como un ejercicio formativo que fomenta y cultiva su autonomía de pensamiento. Es por esto que normalmente escribe para el profesor y da por sentado que éste está al corriente de todo lo que se va a escribir. El ensayo en cambio, visto en forma mucho más amplia y formativa, debería estar pensado para que cualquiera que lo lea, y no solo el docente, lo pueda comprender; basta manejar los códigos fundamentales de lectoescritura y un cierto bagaje de cultura general. Así, al escribir el ensayo hay que ubicar al lector, puesto que el objetivo del ensayista es comunicar, hacer comprender a quien lea, su forma de pensamiento. "Ubicar" pues significa hacerle saber cuál es la discusión, o temática, que se ha venido desarrollando; nombrar a los autores que se están manejando; reseñar, muy brevemente, la película, en el caso de que el ensayo parta de un cine-foro enmarcado en el curso desarrollado, etc.

Un buen ensayo fundamenta lo que plantea, sino, caemos en el campo de las puras afirmaciones y postulados. Fundamentar implica sostener, echar bases para que la construcción teórica, que es el ensayo, no se derrumbe ante el primer vendaval. El análisis de la realidad que se asienta en prejuicios, en puros deseos, o en visiones ideologizadas, sesga la realidad que se quiere comprender y, lejos de iluminarla, la

sume en penumbras, o sencillamente la deforma. Las visiones planas del pensamiento marxista, por ejemplo, enterraron por décadas, las perspectivas intelectuales de autores y profesores, que solo veían relaciones socioeconómicas en la vida del hombre, fuera este europeo o no. Esa visión economicista y luego perniciosamente panfletaria, dejó de lado una serie de aspectos de la realidad que se velaron hasta hacerse invisibles. El ensayo no es un panfleto, no es tampoco un pasquín; es ante todo un texto que quiere hacerse la pregunta, cuestionar, pero honestamente, sin prejuicios, sin segundas intenciones. La fundamentación o argumentación, considera pues aspectos tales como la razón, es decir, que lo sostenido no sea caprichoso sino más o menos racional; tiene en cuenta también el apego a la realidad que todos vivimos; el hecho de que cada uno lo haga desde su subjetividad no significa que cada quien tenga licencia para “construir” esa realidad arbitrariamente, a conveniencia. Lo que se “construye” es, en todo caso, el saber, el aprendizaje.

Una de las dudas que le surge a todo el que tiene que realizar un ensayo e incluso al que debe asignarlo, es acerca de la diferencia que hay entre “resumen” y “ensayo”. Según la enciclopedia libre Wikipedia, se entiende por resumen “una reducción de un texto, al que llamaremos texto original o de partida, el texto original es normalmente reducido al 25% del total, en el que se expresan las ideas del autor siguiendo un proceso de desarrollo. (...) favorece la comprensión del tema, facilita la retención y la atención, enseña a redactar con precisión y calidad. (...) se hace a partir de las ideas principales del autor las cuales son tomadas del texto original o de partida”. Como se ve, el resumen nos permite un punto de partida, que es comprender y demostrar que hemos comprendido lo que dice un determinado autor; el límite del resumen es que solo permite informar de lo que dice o expone un autor, no lo que decimos nosotros. Con frecuencia la pretensión de hacer un ensayo solo se queda en resumen; este sería solo una parte

de la composición ensayística, pero no la más importante ni la única. El ensayo va mucho más allá, revela lo que piensa el ensayista y no solo el libro o al autor que este ha leído. De modo que el ensayo no es para nada “reducción”, es más bien ampliación, explicitación; el ensayo no solo favorece la retención de un tema sino además su significación profunda en proceso de aprendizaje del que estudia; se elabora no solo a partir de las ideas de un autor consagrado sino además, y sobre todo, a partir de las ideas del propio ensayista. En ciertos momentos y ensayos, se hace hasta necesario el resumen breve y elegantemente parafraseado, elaborado, pero nunca el ensayo se puede reducir a mero resumen, pues esto es uno de los factores que cercena, que castra el pensamiento, o eso que llama Maturana la belleza del pensar (La entrevista se puede consultar en la Web: <http://po.st/ROBnxP>). De modo que si en el ensayo realizan nuestros estudiantes, se debe hacer un resumen, este no debiera exceder de un párrafo breve.

Ahora ¿Cómo se demuestra al lector que nuestro texto no es un batiburrillo de lugares comunes y frases hechas? Respondemos: citando a los autores, contrastando lo que afirmamos con la cotidianidad, con la vivencia, de quien escribe y de quien lee; manejando algunos datos, sin quedarnos en ellos; ejemplificando, etc.

Un componente, a nuestro parecer clave, es el título. En la práctica el que se ve obligado a escribir el ensayo coloca el mismo título que ha conseguido en el material leído, o en la película vista. Habría que insistir aquí que el título viene a ser como el nombre propio de esa criatura que, socráticamente hablando, ha “parido” quien se ve en la circunstancia de producir un texto tipo ensayo. El ensayo es o debería ser, hechura, producción, concepción de quien lo escribe. Es algo así como cuando tenemos un hijo y vamos a donde el cura a que lo bautice o a la autoridad civil a que lo registre; no es que le ponemos a nuestro hijo el primer nombre que se nos ocurre o que dice el primero que pasa; el nombre de las personas tiene

una fuerte carga significativa que tiene que ver con la historia familiar, social o personal. Así mismo, el ensayo es “hijo” de quien lo produce, y por tanto debe tener un nombre propio, una identidad. A este aspecto debería dedicarle un momento de reflexión el autor del ensayo, a colocar un título que sugiera alguna idea o imagen de lo que contiene el texto que se ha escrito. El título no debería ser ambiguo o tímido, debiera ser más bien provocador, insinuante; no debiera mostrar todo pero al mismo tiempo empujar, incitar a la lectura del texto que hemos puesto a disposición de los lectores. Tendría que ser un enunciado categórico, preciso, enunciativo, que permite vislumbrar la idea que hemos sostenido en el texto. Aunque siempre lo colocamos en la primera línea de nuestro ensayo, esa primera línea debiera dejarse en blanco, escribir el texto, y solo después volver a ella para bautizar, para colocarle nombre, “título” a nuestro texto.

El aspecto, vamos a llamarlo formal, es otra de las aristas que normalmente sufre lo indecible a la hora de pedirle al estudiante que redacte un trabajo ensayístico. Por “aspecto formal” vamos a entender acá todo lo que tiene que ver con la ortografía, redacción, uso adecuado de los signos de puntuación, cohesión y coherencia del texto, etc. Más de una vez hemos oído decir a nuestros jóvenes estudiantes que lo que importa es lo que se escribe, pues no estamos en lengua española, a lo cual le hemos replicado con un chiste malo que tiene una connotación clave en toda la reflexión que ha producido la filosofía del lenguaje a lo largo del siglo XX; Hemos planteado: no es lo mismo decir: “Sufro por la pérdida de mi esposa” a “Sufro por la perdida de mi esposa”. La primera reacción de los diversos grupos es la risa, pero después caen en la cuenta que lo que ha cambiado ha sido una simple tilde y, sin embargo, esa humilde tilde ha modificado todo el sentido de la oración. También en el manejo de este aspecto formal el estudiante tiende a jugar con la arbitrariedad, pero al así proceder pierde la perspectiva de que el lenguaje, y su uso

oral, o escrito, debe atenerse a las convenciones establecidas previamente por la comunidad de hablantes de ese idioma que se hable en un contexto y momento determinado. Así mismo, quienes se dedican a investigar el tema de la didáctica del discurso escrito recomiendan, especialmente a los que se inician en la escritura ensayística, escribir párrafos cortos, que plasmen ideas concretas, que no se pierdan en galimatías y mal uso de la gramática. Al escribir estos párrafos breves, el aprendiz de ensayista estará asegurándose que la idea que quiere expresar va a quedarle clara a quien la lee. Es muy común toparnos con textos estudiantiles, pero también de algunos autores que se suponen ya experimentados, en los cuales nos enredemos sin comprender nada porque el periodo (sea oración o frase) que estamos leyendo carece de sujeto o no cierra la idea; esto suele suceder por escribir párrafos excesivamente largos sin manejar adecuadamente la gramática, la sintaxis, entre otros aspectos lingüísticos.

A modo de cierre.

“Escribir bien se reduce a escribir expresiones exactas”

José Antonio Ramos Sucre

Si quisiéramos recapitular o recoger algunas ideas de las que hemos ido desgranando líneas arriba, tendríamos que acudir a lo que la filosofía medieval llamó la vía apofática, o vía negativa. es decir, debíamos decir “qué no es un ensayo”, especialmente qué no es un “ensayo socio-filosófico, o filosófico sin más. Así, queda claro que un ensayo no es un resumen; no es una mera síntesis; no es tampoco un informe científico, o de otra índole; el ensayo tampoco es una monografía, puesto que esta tiene otra extensión, fisionomía

y finalidad. Y, como es obvio, nunca puede confundirse con un "trabajo especial de grado", ni con una tesis o tesina. El ensayo es, más bien, y sin pretensiones definitorias definitivas, un texto, por lo general de breve extensión, que plantea la perspectiva y puntos de vista del ensayista, de quien escribe pues, sobre un determinado tema, situación o texto (texto que puede ser escrito, visual, de audio, o audiovisual; que puede ser también una vivencia, una experiencia o un hecho social o personal. Este es, quizá, uno de sus matices definitorios pues el ensayo desvela el alma del ensayista, sea el tema socio-filosófico, literario o sociopolítico.

El texto ensayístico permite, a quien lo emprende, volver a situaciones presenciadas o vividas, leídas u oídas, para comprenderlas y reflexionar sobre ellas, y sobre el terreno de lo teórico e intelectual, sistematizar ideas, pensamientos y ordenarlos sobre el papel para poder compartirlos con el resto de la gente.

El ensayo filosófico y socio-filosófico no agota nunca el tema, más bien responde algunas preguntas y deja abiertas otras, para posteriores investigaciones y reflexiones. De modo que este tipo de texto es, de alguna manera, como la vida misma, inacabado, no conclusivo, ni concluyente; siempre abierto a la novedad, a integrar nuevos hallazgos y reflexiones. El ensayo es como el hombre mismo, que se define más por las preguntas que se hace que por las respuestas que se da. Esto no le quita profundidad ni valor frente a otros tipos de textos escritos, simplemente responde a otras necesidades y a distinta naturaleza que, por ejemplo una monografía o tesis de grado.

Todo esto tiene, al final, el objetivo de ser capaces de tomar posición ética, vital, existencial, frente al mundo; tomar posturas, decidir; estrenarnos o reestrenarnos en el ejercicio real de la libertad, sumergirnos en aquellas aguas existenciales de la toma de decisiones; el dedicarse a escribir un ensayo nos invita, pero de alguna manera también nos obliga a hacer

nuestra la convicción del filósofo danés Sören Kierkegaard de que el hombre no puede no decidir, pues aun cuando decida no decidir, ya ahí está decidiendo; esa es, el fondo, la tragedia, y al mismo tiempo la belleza de la vida nuestra, solo que, la gran mayoría de las veces no nos damos cuenta, porque, tal como decía Albert Camus: “Adquirimos la costumbre de vivir antes que la de pensar”.

Posible esquema para elaborar un ensayo.

Esquemas, formas y modelos en realidad hay muchos. Vamos a esbozar acá algunas sugerencias que pudieran servir de punto de partida para que tanto docentes como alumnos se aventuren en la tarea de hallar, producir y descubrir otros, puesto que si el conocimiento es dinámico y en continuo hacerse, también las técnicas e instrumentos ensayísticos son una total apuesta por la novedad y reinención.

Lo primero que habría que señalar es que el ensayo socio-filosófico debería rondar las tres cuartillas escritas a computadora (o la hoja, tamaño examen, cuando se opta por asignar el trabajo para realizarlo dentro del aula de clase, huyéndole a los plagios y ensayos hechos por encargo) en letra 12.

La premisa es que este ensayo breve debe estar constituido por un esquema muy simple: datos de la institución y personales encabezando las primeras líneas, el título centrado, a continuación y luego el texto del ensayo propiamente dicho; adiós a las portadas y a la clásica hoja blanca, también llamada “hoja de respeto”. Se puede agregar un epígrafe (que es un pensamiento de algún autor destacado que resuma la temática o enfoque que se le está dando al texto) después del título, y se puede incluir también al final las referencias. Un ensayo de esta extensión y naturaleza no debiera llevar subtítulos.

Una estructura textual para el ensayo, bastante usada es la de dividir, sin colocar ningún subtítulo, insistimos, en Tesis, Antítesis y Síntesis. Dejando de lados las connotaciones ideológicas, de lo que se trata es de plantear en la Tesis nuestro punto de vista, como ensayistas; proponer lo que queremos demostrar. En antítesis paseamos por argumentos a favor y en contra al nuestro, a nuestra Tesis y, finalmente hacemos síntesis personal y reflexiva, sobre los argumentos analizados y esgrimidos.

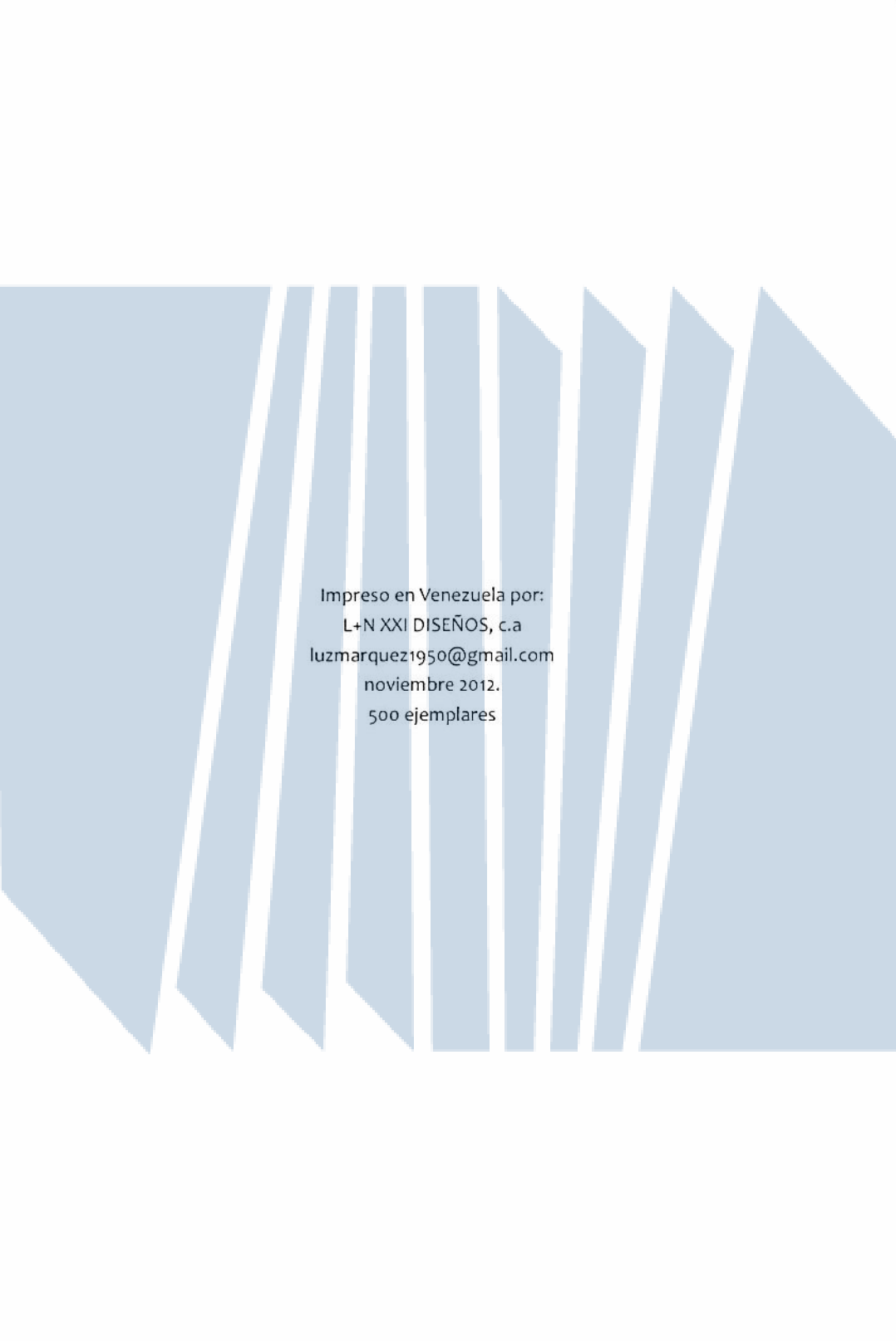
Otra manera de organizar nuestro ensayo es dividiéndolo en: párrafos iniciales o introductorios, párrafos de desarrollo y párrafos conclusivos o de cierre.

Un último esquema (siempre mental, no físico) vendría a ser: una primera parte donde se presente el planteamiento global del autor leído, la película vista o la situación real analizada; y una segunda parte donde el ensayista tome posición frente a lo que el autor, el director de la película o los actores del evento estudiado planteen. Este último esquema es, quizá, bastante simple, pero reviste una gran significación a la hora de formar y formarse, como sujetos de nuestro aprendizaje y de nuestra propia historia.

Bibliografía.

- AAVV (2004). La Composición Escrita (de 3 a 16 años). Barcelona: Editorial GRAO.
- AAVV (2012). Real Academia Española.(<http://www.rae.es/rae.html>).
- Ávila, F. (2001). Cómo se escribe. Bogotá: Editorial Norma
- Barrera, L. (2003). Discurso y literatura. Caracas: Editorial El Nacional.
- Bastidas, C. (2004). Didáctica de la puntuación en castellano. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Berbín, C. (2009). La escritura escolar en cuanto objeto de enseñanza: descontextualización y fragmentariedad. *Investigación y Educación*, 1 (11), 111-135.
- Caminos, M. (2005). Aportes para la expresión escrita. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Chevalier, B. (2000). Cómo leer tomando notas. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Flores, G. (2005). Etimologías. Caracas: Editorial Aroupel.
- Gómez-Martínez, J. (1992). Teoría del ensayo. México: UNAM (Versión digital de la segunda edición publicada en el dominio <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/>).
- <http://libroscolgados.blogspot.com/2012/06/entrevista-humberto-maturana-la-belleza.html>
- Ríos, P. (2004). La aventura de aprender. Caracas: Editorial Aroupel.
- Semprúm, J. (2004). El libro que no se ha escrito. Caracas: Monte Ávila Latinoamérica.

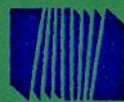
The background of the page is a light blue color. It features a series of white, parallel, slanted lines that create a sense of depth and movement. These lines are arranged in a way that they appear to be receding into the distance, creating a 3D effect. The lines are of varying lengths and are positioned at different angles, giving the overall design a dynamic and modern feel.

Impreso en Venezuela por:
L+N XXI DISEÑOS, c.a
luzmarquez1950@gmail.com
noviembre 2012.
500 ejemplares

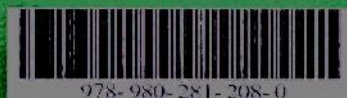
- Berbín, C. (2009). La escritura escolar en cuanto objeto de enseñanza: descontextualización y fragmentariedad. *Investigación y Educación*, 1 (11), 111-135.
- Caminos, M. (2005). Aportes para la expresión escrita. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Chevalier, B. (2000). *Cómo leer tomando notas*. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Flores, G. (2005). *Etimologías*. Caracas: Editorial Aroupel.
- Gómez-Martínez, J. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM (Versión digital de la segunda edición publicada en el dominio <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/>).
- <http://libroscolgados.blogspot.com/2012/06/entrevista-humberto-maturana-la-belleza.html>
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Editorial Aroupel.
- Semprúm, J. (2004). *El libro que no se ha escrito*. Caracas: Monte Ávila Latinoamérica.

Didáctica del área socio-filosófica

**Cinco ejercicios
para el
desarrollo autónomo
del pensar**



UPEL



978-980-281-208-0