

Didáctica

Transformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos de enseñanza

Johannes Rohbeck

Resumen

La Didáctica de la Filosofía, como disciplina, puede elaborarse a partir de los distintos métodos de la filosofía. En este artículo se ofrecen algunas orientaciones didácticas extraídas de varias corrientes filosóficas: la filosofía analítica, el constructivismo, la fenomenología, la dialéctica, la hermenéutica y la deconstrucción. Con ello se ilustra lo que el autor llama transformación didáctica, que consiste en transformar direcciones de pensamiento filosófico en métodos filosóficos de enseñanza.

Abstract

The Didactic of Philosophy as a discipline can be elaborated from the different methods of Philosophy. This article offers didactic orientations, taken from varied philosophical tendencies (persuasions): analytic philosophy, constructivism, phenomenology, dialectics, hermeneutics and deconstruction. With these, they illustrate what the author calls as didactic transformation which consists in transforming directions of philosophical thoughts through philosophical methods of teaching.

Quien se ocupa con la filosofía en la enseñanza y en la investigación sabe por propia experiencia que no existe *la* filosofía, así como tampoco *el* filosofar o *el* filósofo. Desde la antigüedad hasta nuestros días, la filosofía y el filosofar consisten en una pluralidad de direcciones de pensamiento que se diferencian entre sí y que en parte también se contradicen. Sobre todo en el siglo XX se han cultivado e institucionalizado las diferentes corrientes de la filosofía. Hoy no queda sino asentar este *hecho* de la razón filosófica.

En las universidades y escuelas superiores es comprensible que pertenece a la práctica el tratar de manera refleja con la pluralidad de direcciones filosóficas. De cada docente varón o mujer se sabe de qué

«establo» procede y qué preferencias teóricas cultiva. Este aspecto se muestra en la elección de los autores tratados, así como en los métodos filosóficos preferidos. Y los estudiantes notan cómo ellos son troquelados –a veces inadvertidamente– por tales estilos de pensamiento. Estos son la sal y la peculiar mezcla de especias en la sopa filosófica.

En la *Didáctica de la filosofía* se ha hecho poco caso a esta circunstancia. Ciertamente que había una serie de buenas razones. En los inicios de la Didáctica de la Filosofía no se ha tenido en cuenta ninguna dirección filosófica específica para manifestar apertura y pluralismo.¹ En contrapartida se ofrecía sobre todo la teoría del discurso, que había de ofrecer la garantía para que la enseñanza de la filosofía se abriera a interlocutores con distintos puntos de vista y argumentos.² Pero en ello no hay que omitir que también las teorías de la acción comunicativa de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas representan sólo *un* tipo de filosofía entre muchas. De modo que el lazo de la Didáctica de la Filosofía a determinadas corrientes ha permanecido más o menos implícito.

Además, las razones de política educativa fueron determinantes para que no se quisiera, en la primera fase del establecimiento de la asignatura de Filosofía y de la Didáctica de la Filosofía, arriesgarse a una lucha de direcciones. Se comprende por sí mismo que ni la enseñanza escolar ni la Didáctica de la Filosofía pueden ser en conjunto unilaterales. Pero mientras el pluralismo quede preservado, nada habla contra el que los distintos métodos de la filosofía se elaboren como fundamentos de didácticas especiales. En otras didácticas de disciplinas se ha alcanzado hace ya tiempo esta especialización.

Después de que la Didáctica de la Filosofía y de la Ética haya dejado los pañales y haya entrado en una segunda fase de profesionalización, también había de darse este paso. La pluralidad presupone la diferencia.

1. Sobre el concepto de método en la filosofía

En la filosofía desempeñan los métodos un papel fundamental. Puesto que la filosofía, como es sabido, no dispone de ningún obje-

¹ MARTENS, Ekkerhard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover, 1979, p. 17; D. REHFUS, Wulff: *Didaktik der Philosophie*. Düsseldorf, 1980, p. 9.

² RAUPACH-STREY, Gisela: «Philosophieunterricht als Interaktion», en: *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts*, 10/1977, p. 1ss; MARTENS, Ekkerhard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, op. cit., p. 17.

to propio, importa el modo y manera por los que una reflexión puede ser tenida por filosófica. Dicho en general, los métodos son los medios de pensamiento para alcanzar determinados objetivos teóricos, casi siempre en forma de características estructurales o de reglas procedimentales por los que se orienta la actividad del filosofar.³ Y dado que la filosofía se despliega en abanico en una pluralidad de direcciones de pensamiento o corrientes, estos métodos se diferencian según la dirección.

Si se intenta ahora sistematizar el concepto de método se requieren algunas distinciones. Cuando se habla de métodos de filosofar se mientan por lo regular diferentes clases de procedimiento. Entre ellos cuentan: interpretación de textos filosóficos, diálogo y discusión, análisis de conceptos, argumentación, etc. Ya este sobrevolar manifiesta que tales métodos se mueven en distintos planos. Se mezclan técnicas de trabajo, formas sociales, medios y métodos de pensamiento. Para acentuar los métodos disciplinares específicos del filosofar es menester, no en último lugar de la perspectiva didáctica, una delimitación.⁴

A los métodos del filosofar pertenecen: formular problemas filosóficos y desarrollar soluciones, construir conceptos no empíricos, definir exactamente estos conceptos y utilizarlos adecuadamente, argumentar de la manera más lógica y estricta posible, interpretar textos y estados de cosas, realizar experimentos de pensamiento y construirlos uno mismo, practicar la crítica y desarrollar alternativas, fallar juicios fundados. De muchas maneras se ha intentado concebir la filosofía de manera más principal como «fundamentación última», «seguir pensando» o «reflexión». La filosofía puede ser designada precisamente como ciencia de la reflexión.

Sin embargo, esto sucede, en las distintas direcciones, de modo y manera especiales. Así como no existe *la* filosofía, así tenemos que vérnoslas con métodos filosóficos muy diferentes. Entre ellos cabe entender los métodos de las direcciones de pensamiento filosófico. A estas corrientes de la filosofía del presente pertenecen, entre otros, la filosofía analítica, el constructivismo, la fenomenología, la dialéctica, la hermenéutica y la deconstrucción.

³ LORENZ, Kuno: artículo «Methode», en MITTELSTRAS, Jürgen (ed.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, vol. 2. Mannheim, Viena, Zúrich, 1980 ss., p. 878.

⁴ Cf. ROHBECK, Johannes: «Fachdidaktik Philosophie und Ethik», en: WEBER, Ingrid et al. (eds.): *Wege der Vernunft*, Frankfurt del Meno, 1999, p. 224ss.; ver, del mismo, «Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts», en: ROHBECK, Johannes: *Methoden des Philosophierens*. Dresde, 2000, p. 146s.

2. Constitución y método

En el fondo se trata de métodos que se practican desde hace tiempo en la vida diaria, así como en las ciencias particulares, y que son sistematizados en las teorías filosóficas. Si se radicaliza esta perspectiva se pueden indicar procedimientos del todo elementales como observar y comprender, analizar y reflexionar, contradecir y criticar, experimentar y modificar. Estos métodos son reflejados y generalizados en la filosofía, lo cual conduce no raras veces a absolutizaciones. Así puede nacer la impresión de que es como si los modos de proceder fueran exclusivamente de naturaleza filosófica. Frente a ello importa retrotraer las direcciones de pensamiento filosófico a prácticas ya familiares.

Para ello hay un criterio que quiero llamar la *diferencia didáctica*. Los métodos de análisis, interpretación o crítica se anquilosan en los sistemas filosóficos en las llamadas fundamentaciones últimas cuando se los declara como bases constituyentes respectivas. Son así estilizados como teorías de constitución en un metalenguaje fatuo e intimidatorio.⁵ La historia de la filosofía es el lugar en el que tales pretensiones de validez se alzan y se hacen mutuamente en disputa. En cambio, es posible destacar la ejecución vital de un filosofar guiado metódicamente y trasladarlo a competencias transmisibles. La diferencia didáctica significa, entonces, distinguir entre *constitución* y *procedimiento*.

3. Transformación didáctica

La idea didáctica fundamental consiste en transformar las *direcciones de pensamiento* de la filosofía en *métodos* filosóficos de enseñanza. *Transformación* significa la transferencia y conformación de estas direcciones en prácticas filosóficas que pueden ser aprendidas y aplicadas de manera autónoma por estudiantes y escolares.⁶ La

⁵ RENTSCH, Thomas y ROHBECK, Johannes: «Essays schreiben — aber mit Methode», en: *Information Philosophie*, Cuaderno 1, Febrero 2002.

⁶ Cf. ROHBECK, Johannes: «Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen», en: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Cuaderno 2 (2000), p. 86; ver del mismo, como editor, «Transformationen: Denkrichtungen der Philosophie und Methoden des Unterrichts», *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Cuaderno 2 (2000); del mismo, como editor, *Denkrichtungen der Philosophie*. Dresde, 2001; del mismo, como editor, *Denkstile der Philosophie*. Dresde, 2002; del mismo, como editor, *Didaktische Transformationen*. Dresde, 2003.

filosofía no es, desde luego, su propia didáctica, pero contiene potencias didácticas que merecen una consideración separada. Esto exige la elección, modificación y compleción de aquellos potenciales que se dejan realizar especialmente bien en la práctica de la enseñanza. Para ello son conductoras las competencias filosóficas que deben ser transmitidas a los que aprenden.

En el marco de una combinación semejante resulta un nuevo horizonte de posibilidades de acción. Por una parte se muestra en las direcciones una cierta identidad de estilos de pensamiento como argumentar, reflexionar, observar, ejercer crítica, interpretar o dar una nueva interpretación a algo. Por otra parte se pueden nombrar suficientes diferencias claras que nacen por el cambio del leer al escribir. Cuando se organiza el escribir como acción aneja al leer se transforma la forma de la acción significativamente. Así, un método determinado de lectura sella el escribir anejo; pero el escribir no es sólo una reacción distinta al texto, sino de otra clase.

Esta perspectiva se puede también invertir finalmente. Si hasta aquí se tematizaron los potenciales didácticos de las direcciones de pensamiento filosófico, el papel decisivo lo desempeña, desde el punto de vista de la didáctica, la transmisión de determinadas *competencias* que estudiantes y escolares deben adquirir. Cada dirección de pensamiento de la filosofía tiene su fuerza específica para alcanzar competencias correspondientes. Y cada estilo de pensamiento acentúa un determinado aspecto del filosofar que inicia una actividad correspondiente. Como la filosofía en total contiene potenciales didácticos, así muestran las corrientes en particular distintas posibilidades de práctica de la enseñanza.

4. Sobre las direcciones de pensamiento particulares

La elección de direcciones de pensamiento hay que entenderla de manera pragmática. Se orienta por aquellos principios que tanto en seminarios universitarios como en la enseñanza escolar se han mostrado como especialmente fértil. En lo sucesivo se mencionan, sin pretensión de sistematicidad y exhaustividad, algunas corrientes y aspectos que requieren una elaboración didáctica. Con ello ha de ilustrarse por modo de ejemplo el campo de los métodos transformadores.

4.1. Filosofía analítica

Apenas en ninguna dirección como en la filosofía analítica viene al primer plano el aspecto metódico del filosofar, pues comparativamente establece reglas claras de la definición de conceptos, de argumentación y crítica. Métodos semejantes son también transmisibles en la enseñanza de la filosofía; pueden ser aprendidos y aplicados de manera autónoma. Esto lo manifiestan, sobre todo en el área anglosajona, los manuales del ramo para estudiantes, escolares y niños.⁷

Ante todo vale aquí el desplegar los potenciales didácticos del método de *análisis del lenguaje*. Mientras que la filosofía del lenguaje hace tema del lenguaje, en este proyecto se trata de medios auxiliares teóricos que pueden ser introducidos en todo filosofar en el aula a fin de abrir el significado de conceptos y frases. Los métodos pueden instruir acerca de las siguientes actividades: analizar la estructura lógica y la función de conceptos (según Gottlob Frege), conocer el alcance significativo y el papel constitutivo de conceptos respecto de otros conceptos (según Rudolf Carnap), determinar el uso de las palabras en el entorno práctico de juego lingüístico y forma de vida (según Ludwig Wittgenstein), identificar distintos actos de habla en los enunciados (según John L. Austin), considerar la polisemia de los conceptos (según Willard V. O. Quine), investigar el contexto y la composición de los conceptos (según Donald Davidson). En este terreno hay ya principios de didáctica de la filosofía⁸ que hay que seguir ampliando.

Igual que la construcción de conceptos, el *argumentar* pertenece al contenido metódico nuclear del filosofar. Esto es metódico de manera especial, porque para ello hay diversas reglas a disposición, sea desde la lógica, sea desde una teoría especial de la argumentación.⁹ En la enseñanza se puede transmitir con precisión este aspecto de la actividad filosófica; comparativamente puede ser enseñado, aprendi-

⁷ LUCKHARDT, C. Grant y BECHTEL, William: *How to do things with logic*. Hillsdale, 1994; MATTHEW, Gareth B.: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlín, 1993.

⁸ ENGELS, Helmut: «Wie man der Mehrdeutigkeit der Sprache im Philosophieunterricht begegnen kann», en: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, Cuaderno 2 (1992), p. 110ss; VAN DER LEEUW, Karel y MOSTERT, Pieter: *Philosophieren lernen*. Delft, 1988, p. 67ss.

⁹ SCHNÄDELBACH, Herbert: «Philosophische Argumentation», en: *Philosophie. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg, 1985. Vol. 2, p. 683ss.

do y aun probado con claridad. Una ventaja ulterior de tales ejercicios es que, con independencia de textos filosóficos, pueden elegirse ejemplos de casos concretos como punto de partida del argumentar autónomo.¹⁰ La competencia argumentativa de los escolares puede así desplegarse paso a paso.

4.2. Constructivismo

También el método constructivista tiene varias facetas que se dejan aprovechar didácticamente de diferentes maneras. El «constructivismo dialógico» ofrece la posibilidad de concebir la enseñanza como un proceso de «comprensión introductoria».¹¹ En él, los docentes y discentes se esfuerzan no sólo por la comprensibilidad y capacidad fundamentadora de sus argumentos, sino que de nuevo reflejan el método propio de su filosofar.

Esto sucede mediante el recurso a acciones prefilosóficas, ora a acciones lingüísticas ora a prácticas no lingüísticas. El constructivismo, por ello, consiste más bien en una reconstrucción de conceptos, enunciados y teorías filosóficos. Esto tiene amplias consecuencias para la enseñanza: no se aprenden reglas fijadas que hay que aplicar como ejemplos de casos; más bien las reglas tienen que ser obtenidas de la reflexión sobre la práctica diaria de la vida.

El aspecto genético del constructivismo esconde todavía ulteriores potenciales didácticos. Los grados intermedios que proporcionan una transmisión entre teorías científicas y prácticas prefilosóficas se llaman, como es sabido, «prototeorías».¹² De manera análoga hay meditar sobre si no se podría hablar también de una protofilosofía.¹³ Esto significaría buscar tales miembros de transmisión que hacen realizable el tránsito de formas prefilosóficas de praxis a formas filosóficas de pensamiento. Un modelo semejante de acción es, por ejemplo, el pacto jurídico, que en el contexto filosófico ha sido reformulado como una teoría del pacto social. A los escolares se les

¹⁰ TOULMIN, Stephen: *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg, 1975.

¹¹ LORENZ, Kuno: «Dialogischer Konstruktivismus», en: SALAMUN, K. (ed.): *Was ist Philosophie?* Tübinga, 1986, p. 335ss.

¹² JANICH, Peter: *Das Maß der Dinge. Protophysik von Raum, Zeit und Materie*. Frankfurt del Meno, 1997; JELDEN, Eva (ed.): *Prototheorien — Praxis und Erkenntnis*. Leipzig, 1995.

¹³ ROHBECK, Johannes: «Proto-Philosophie. Eine konstruktivistische Methode — didaktisch angewendet», en: *ibid.* (ed.): *Didaktische Transformationen*. Dresden, 2003, p. 150ss.

facilita la comprensión de semejantes teorías cuando primero se apropian de la estructura de tales modelos desde la praxis cotidiana y luego las reconocen en el texto.

4.3. Fenomenología

El método fenomenológico permite tomar la salida de las experiencias cotidianas.¹⁴ Las situaciones vitales simples, conocidas, familiares, pero también especiales, permiten transmitir y asumir de manera concreta conceptos fundamentales de la fenomenología, así como la penetración comprensiva, a ellos ligada, en los aspectos constitutivos de sentido de la experiencia cotidiana del mundo de la vida, a menudo ocultos precisamente por su cercanía, en el cumplimiento de su aplicación práctica. Igualmente puede pasarse luego al análisis descriptivo conscientemente metódico de objetos de uso singulares (mesa, silla, aparato de escribir) y a sus modos específicos de darse en el espacio y en el tiempo.

Los estudiantes y escolares son trasladados así a la situación de describir fenomenológicamente *experiencias* propias. La tarea puede consistir, por ejemplo, en reflejar la callada presuposición de una percepción o de una vivencia. Para ello sirven especialmente giros inesperados, desengaños o la percepción retardada. También se pueden extender temporalmente las vivencias de manera que se haga visible la microestructura. Otro ejemplo consiste en transferirse a la situación de otro ser o transferirse dentro de otra situación: «Si yo fuera una medusa...». O bien: tentativa de una tipología del coleccionar, ¿qué formas de movimiento y estadios del ir a buscar hay? O bien: ejercicios de percepción sobre el propio cuerpo o sobre el espacio vital de la ciudad.

En un seminario en la Escuela Superior de Dresde se ha probado el siguiente procedimiento: en un primer paso es presentado el método fenomenológico, en lo posible en atención al proceder concreto de la escritura, así como con ejemplos de los autores respectivos. En el segundo paso se pide a los estudiantes que compongan según este método ensayos propios que luego, en el tercer paso, son leídos y discutidos en común. En ello desempeñan la originalidad y la creatividad un

¹⁴ HUSSERL, Edmund: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1, § 24, en: *ibid.*: *Gesammelte Werke, Husserliana*, vol. III/1. Nuevamente editado por Karl Schuhmann, La Haya, 1976. *Ibid.*: *Die phänomenologische Methode*, Stuttgart, 1990; *ibid.*, *Phänomenologie der Lebenswelt*, Stuttgart, 1986; WALDENFELS, Bernhard: *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt, 1994; SOMMER, Manfred: *Sammeln: ein philosophischer Versuch*. Frankfurt, 1999.

gran papel, pero –no en último lugar para la valoración del resultado– cabalmente también la precisión artesanal en la aplicación de métodos anteriormente dados. Los estudiantes eligieron, a guisa de ejemplo, los siguientes temas: me doy cuenta de que he subido a un autobús equivocado; la descripción de una caída con la bicicleta; una situación de juego común o la descripción de un baño de hielo en invierno.

4.4. Dialéctica

En el curso de su historia, la dialéctica ha experimentado múltiples transformaciones que no hace falta repetir aquí.¹⁵ En perspectiva didáctica son esenciales ahí dos referencias. Por un lado, el método dialéctico está entreverado, como se sabe, con el *diálogo*. Si no es sólo una acción aparente, entonces este método consiste desde Platón en dar cuenta argumentativamente de las propias afirmaciones en el discurso y contradiscurso.¹⁶ El método así estilizado del diálogo filosófico se adopta como modelo didáctico a fin de concebir la enseñanza de la filosofía como proceso dialógico de la comprensión.

Menos conocida es, por otra parte, la conexión entre *dialéctica* y *hermenéutica*, que se ha resaltado en el cambio «hermenéutico» del romanticismo alemán. Según Friedrich Schleiermacher, la dialéctica es un método para llegar, a partir del conglomerado difuso de opiniones en pugna, a resultados con los que los sujetos en lucha se dejan comprometer en su autónoma comprensión. Esto vale también para la confrontación con textos filosóficos, que entonces fueron sometidos a una crítica dialéctica esencial no ya como mera crítica filológica de fuentes, sino como una crítica constitutiva y comprensiva del hallazgo de la verdad en el sentido de un perfeccionamiento productivo de la tradición. Para la enseñanza de la filosofía es también interesante este contexto, porque de él se deriva un determinado método de *crítica*. En aneja a Hegel, la lectura de textos filosóficos se deja organizar como una secuencia de referencias críticas. El pensamiento que en cada caso conduce más allá se desarrolla a partir de las contradicciones de lo anteriormente pensado. Así surge de la carencia negativa la alternativa positiva.

¹⁵ Una visión de conjunto histórica y sistemática la ofrece todavía DIEMER, Alwin: *Elementarkurs Philosophie. Dialektik*. Dusseldorf, 1976. ROHBECK, Johannes: «Verkehrte Welt — Dialektik als Methode», en: *ibid.* (ed.): *Denkstile der Philosophie*. Dresde, 2002, pp. 29-62.

¹⁶ *Sofista* 253 f ss; LORENZ, Kuno: «Dialogischer Konstruktivismus», en: SALAMUN, K. (ed.): *Was ist Philosophie?* Tubinga, 1986, p. 335ss.

Se pregunta, sin embargo, cómo los estudiantes pueden ser trasladados a la situación de aplicar de manera autónoma el método dialéctico. Con la dialéctica reciben ellos una muestra que los pone en la situación de hacer crítica de manera parecida. Conforme a eso buscan en textos deficiencias determinadas desde las cuales se pueden desarrollar alternativas teóricas lo más exactas posibles. Para ello es apropiado el medio de la escritura. La tarea suena así: diseñe usted de la mano de su sentido crítico un esbozo contrario correspondiente.

4.5. Hermenéutica

Las variantes de la hermenéutica comprenden hasta hoy métodos de exégesis en la teología hasta en el campo completo de las ciencias del espíritu. Dan buen resultado en la filosofía, en la ciencia histórica y literaria, así como en una «Hermenéutica de la imagen» hecha desde la historia del arte, que es requerible porque no hay ninguna «llana relación de copia» entre expresión no lingüística y lenguaje de interpretación.¹⁷ Los métodos de comprensión comparecen además en la hermenéutica de la música, en la etnología, en la ciencia del derecho y en la historia del derecho, así como en la pedagogía.¹⁸

¿En qué consisten entonces los potenciales didácticos de la hermenéutica? Ella contiene principios que señalan por completo en la dirección de desarrollos ulteriores. Esto concierne primero a la acentuación de *extrañeza* y *diferencia*, sin la cual el entender no podría en general devenir problema, y segundo al papel *activo*, diríamos que incluso *productivo* del lector. Como es bien sabido, Hans-Georg Gadamer refuerza estos dos aspectos y los ha hecho principios de su hermenéutica filosófica.¹⁹ Según eso, cada lector dispone de una determinada precomprensión que sella significativamente la lectura y que se modifica en el curso del trabajo sobre el texto. Una comprensión más profunda del texto surge cuando los dos horizontes de sentido se fusionan entre sí.

¹⁷ BOEHM, G.: «Zu einer Hermeneutik des Bildes», en: *ibid.* y H.-G. Gadamer (eds.): *Seminar: Philosophische Hermeneutik*. Frankfurt, 1976.

¹⁸ DANNER, Helmut: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik — Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. Segunda edición reelaborada y completada. Múnich, 1989.

¹⁹ GADAMER, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübinga, 1960; cf. GRONDIN, Jean: *Einführung in die philosophische Hermeneutik*. Darmstadt 1991; INEICHEN, Hans: *Philosophische Hermeneutik*. Friburgo, 1991.

La «fusión de horizontes» se deja transferir a un método especial de enseñanza cuando la *precomprensión* de los estudiantes o escolares y la *comprensión del texto* elaborada luego son explícitamente hechas y confrontadas. Para la enseñanza de la filosofía se asumen conceptos clave, argumentos y figuras de pensamiento para crear un horizonte filosófico específico de expectativa. La tarea concreta de escribir antes de la lectura suena así: formule usted las expectativas suyas que pone en el presente texto. La *expectativa de lectura* se compara así con la *experiencia de lectura*. Las expectativas pueden confirmarse en determinados textos, pueden también, sin embargo, ser defraudadas o superadas.

4.6. Deconstrucción

En el método deconstructivista se radicaliza la hermenéutica.²⁰ Puesto que producción de un horizonte común a autor y lector es puesta en cuestión por principio, ya no hay ningún sentido textual unívoco. Muchas interpretaciones son posibles, desde luego que sólo las referencias sin término del texto son recíprocas. El autor era ya lector, el lector deviene autor. Es evidente que entre deconstrucción y escritura existe una especial afinidad. El punto de vista emancipador, con el que las tradiciones tratan de manera nueva, esconde, transferido al contexto de la escuela y de la escuela superior, potenciales creativos para la enseñanza con los que se dejan iniciar procesos de formación.

En este lugar ha surgido una situación paradójica. Sin duda se amplía para los estudiantes y escolares el espacio de juego de interpretaciones posibles. Sin embargo, al mismo tiempo, estas interpretaciones no son en modo alguno cualesquiera. Pues son los textos lo que exigen sus interpretaciones discrepantes. En el fondo, también en la enseñanza pueden ser leídos los textos de manera todavía más exacta.²¹ De los discentes se pide que busquen especialmente *rupturas, lagunas y marginales*, por tanto *declaraciones ocultas* que han de ser explicitadas en una segunda interpretación. *Deconstrucción* significa aquí, en sentido literal, hacer *visible* algo *invisible* en el texto o poner *en el centro un fenómeno marginal*.

Por fatigar una vez más el muy citado ejemplo de las *Meditaciones*. En el curso de la duda metódica se asusta el autor de sus propias conclusiones: «Yo debería compararme entonces con no sé qué

²⁰ FRANK, Manfred: *Was ist Neostukturalismus?* Frankfurt del Meno, 1983; ANGEHRN, Emil: *Interpretation und Dekonstruktion*. Frankfurt del Meno, 2004.

²¹ BELGRAD, Jürgen y FINGERHUT, Karlheinz (ed.): *Textnabes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Hohengehren, 1998.

locos». ²² Este pasaje es citado por Michel Foucault y Jacques Derrida como comprobación de que en la filosofía racionalista se excluyen otras formas teóricas y prácticas de razón. Semejante acto de *re-centramiento* puede también ser ensayado con estudiantes y escolares. De acuerdo con la experiencia, ellos mismos descubren que el autor no argumenta en el lugar citado, sino que cuenta con medios retóricos. Por tanto, la tarea suena así: desplace la declaración sobre la «locura» al centro de un ensayo filosófico.

5. Pasos en la praxis de la enseñanza

¿En qué pasos pueden ser transmitidos los métodos filosóficos en la enseñanza de la filosofía? Se establece la alternativa decisiva acerca de si se habla meramente *sobre* direcciones de pensamiento filosófico o si sus métodos mismo son practicados y aplicados. El proceder orientado según la producción ofrece un complemento con mucho sentido al mero comentario de muestras textuales. Para transmitir este tipo de competencia de métodos se requieren *ejercicios* al efecto. Se puede empezar con cada ejercicio y anexionar a él cualquier otro ejercicio, sin tener que fijar una sucesión determinada. Los siguientes pasos se han probado en la práctica.

Primer paso: las alumnas y los alumnos reciben tareas metódicas que se mueven en el marco de una determinada dirección de pensamiento, pero todavía no están aclarados teóricamente. Respecto a un ejercicio fenomenológico han de ser descritos, por ejemplo, objetos, colores o espacios vitales. Una tarea en el sentido de la filosofía analítica consiste en definir determinados conceptos o reconstruir la estructura formal de un argumento. De esta manera se obtienen primeras experiencias con la posición metódica del problema.

Segundo paso: Ahora se trata de la elaboración de un principio metódico. Tampoco en esta fase constituyen acaso las direcciones de pensamiento el objeto de enseñanza. Más bien, determinados métodos de sobrecarga de la filosofía deben ser liberados y llevados a procedimientos practicables. Para ello se asumen preferentemente ejemplos en los que los autores mismos demuestran sus métodos. En esta fase es decisivo encontrar una muestra por la que puedan orientarse los propios intentos de escribir de los alumnos y alumnas. Natural-

²² GÄBE, Lüder (ed.). Hamburgo, 1960, p. 16. Sobre lo que sigue: FOUCAULT, Michel: *Wahnsinn und Gesellschaft*. Frankfurt del Meno, 1969, p. 68s.; DERRIDA, Jacques: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt del Meno, 1972, p. 53ss.

mente que semejante muestra también puede ser obtenida inductivamente a partir de los intentos iniciales. En cualquier caso, sin embargo, es irrenunciable este paso intermedio para que un nuevo método sea conocido, practicado y al final también dominado. Sin introducciones reflejas, las oportunidades de esta clase de aprendizaje metódico permanecen desaprovechadas en la enseñanza de la filosofía.

Tercer paso: Después de que el método de una dirección de pensamiento filosófico ha sido ejemplificado, las alumnas y los alumnos reciben la tarea de aplicar de manera autónoma el procedimiento que se ha llegado a conocer mientras escriben ensayos propios según este patrón. Por una parte se abren posibilidades de configuración creativas. Experiencias con ejercicios fenomenológicos han mostrado que a la autenticidad de la vivencia y a la fantasía de la representación no le están puestos límites ningunos. Así, a modo de ejemplo, se eligieron los siguientes temas: descripción de un salto con la bicicleta o de un baño de hielo en invierno, una situación lúdica común o «he subido al autobús equivocado». Por otra parte, la ventaja metódica opera no sólo limitando, sino que tiene también algo de descarga, porque no se cuestiona el «genio» del que aprende, sino un poder reproducible. Hay reglas artesanales que deben ser aplicadas en el propio ejemplo del caso. Y no en último lugar tiene también la imitación de estilos de pensamiento un momento mimético.

Cuarto paso: Acto seguido, los textos redactados son leídos y comentados en clase. En el enjuiciamiento rige de nuevo el criterio del rigor metódico. Originalidad y creatividad desempeñan, por cierto, un gran papel, pero precisamente también la precisión artesanal en la aplicación de métodos previamente dados. Esto facilita finalmente la valoración del rendimiento. De esta manera deviene el aprendizaje del método un componente no inusual de la clase de filosofía.

Cuando existen destrezas fundamentales, los segmentos pueden ser integrados en cualquier serie docente. Al revés, tales ejercicios especiales se dejan realizar también en el marco de secuencias que discurren. El escribir instruido metódicamente se muestra como confirmación del viejo principio fundamental de que el hombre comprende mejor que nada lo que él mismo lleva activamente a cumplimiento.

Julio de 2006

Johannes Rohbeck
Technische Universität - Dresde

Traducción de José Luis Caballero Bono