

# Didáctica

## Pensar la filosofía desde su mediación didáctica

Alberto Revenga Ortega

### Resumen

La mediación filosófica, la relación entre didáctica y filosofía en la Enseñanza Secundaria es desde hace tiempo una cuestión problemática y polémica. Esta reflexión trata precisamente de acercarse a las causas que la motivan y a los posicionamientos que se han generado. Tras analizar el estado de la cuestión, el autor apunta una nueva orientación que sea internamente coherente y que responda a las necesidades de un nuevo tiempo y sociedad: la orientación intrínsecamente constitutiva de la mediación.

### Abstract

Philosophical mediation, that is to say, the relationship between educational methodology and philosophy in Secondary Education has been a controversial and problematic question for a long time. The following reflection is precisely intended to approach the reasons which cause it and the opinions it has since generated. After analysing the state of things, the author points to a new orientation which is coherent inside and which gives a response to the needs of a new time and society: the orientation intrinsically constitutive of mediation.

### 1. Introducción

*“Tan solo por milagro podrás hacer un trabajo decoroso enseñando filosofía”*

Ludwig Wittgenstein, 1940

La relación entre la dimensión teórica de la filosofía y su proyección pedagógica, nunca ha sido desde la modernidad ni fácil ni clara, sin embargo desde hace unos años se ha tornado problemática. La reflexión sobre esta relación no puede, a mi juicio, dejar de plantearse en un tiempo donde la celeridad de los cambios fuerza una continua revisión de los procesos de pensamiento y sus plantea-

mientos. No obstante y con frecuencia, me asaltan dudas sobre la oportunidad de pensar un asunto que no pocos juzgan sumamente retórico, vacío, cosmético o estéril. ¿Tiene sentido plantear una cuestión tan aporética y polémica como la de buscar coherencia a la práctica filosófica en la enseñanza secundaria? En el colectivo de profesores de filosofía existe un gran desinterés, cuando no desprecio, hacia la didáctica, acompañado de una cierta autosuficiencia.

Este juicio negativo sobre la mediación filosófica como *praxis didáctica*, se afianza en dos evidencias intrínsecamente trabadas: 1ª. Su falta de tradición investigadora; y 2ª. Su ausencia absoluta en el discurso académico universitario. ¿Acaso algún alumno de filosofía ha sentido en la universidad alusión o referencia alguna a la *didáctica de la filosofía*? Sin embargo, tales evidencias en nada encajan con la larga presencia de la filosofía en la enseñanza secundaria. Resulta, pues, una paradoja que una disciplina que acomete precisamente la tarea de la comprensión del sentido y que en el ámbito de la educación ha tenido una poderosa vocación fundamentadora, decline algunos cometidos que conforman su proyección práctica. Veamos algunos ejemplos: a) la orientación de sus fines y medios como disciplina escolar; b) la justificación de su necesidad y oportunidad en el sistema educativo, más allá de ese equivoco “enseñar a pensar”; c) la diferenciación de su naturaleza respecto al resto de las áreas de conocimiento con las que concurre compartiendo currículum; d) las repercusiones metodológicas que se derivan de esta diferenciación; e) su carácter instrumental y valor práctico en la educación de los jóvenes; f) el pensamiento sobre diversas formas de colaboración interdisciplinario, capaces de proyectar el potencial de la filosofía en el tratamiento de los problemas; g) la capacidad formativa de la filosofía en la constitución del sujeto (alumno), etcétera.

La mediación filosófica se nos presenta tan aporética como polémica. Ello anima mi análisis sobre la misma con el objetivo de aclarar mi propio pensamiento como paso previo para mejorar mis propias prácticas. Este afán alienta la siguiente reflexión.

## 2. El problema de la mediación

La actividad reflexiva sobre la *praxis didáctica filosófica*, raya el estado de entropía máxima, a juzgar por el volumen de sus investigaciones y el nivel de discusión que ha generado en nuestro país. No ocurre lo mismo con la filosofía con mayúsculas. La efer-

vescencia de la filosofía postilustrada nos dibuja un mapa complejo. En él conviven corrientes, tendencias, escuelas, que trazan horizontes peculiares por su forma de plantear y dar respuesta a las grandes cuestiones e interrogantes que emergen desde la modernidad. El declive del proyecto ilustrado fuerza un conjunto de reacciones que de forma enérgica intentan dar respuestas y soluciones nuevas a ese fracaso que supone la objetivación del individuo y la instrumentalización de la razón. Esos movimientos que van desde la Fenomenología hasta el pensamiento de la Diferencia, establecen entre ellos acercamientos y contrastes, compartiendo planteamientos epistémicos y ontológicos o divergiendo en los enfoques o en las condiciones de la pretensión de validez, etc. Hoy nos encontramos un panorama fascinante en su diversidad y vitalidad, a juzgar por sus producciones, que invalida las agónicas lamentaciones del fin de la filosofía.

Es posible –nos dice Muguerza– que la filosofía constituya hoy un género cultural en decadencia o, cuando menos, en gravísima crisis; que no resista seriamente la competencia de otros géneros culturales harto más atractivos (...) Todo ello, no obstante, lo cierto es que hoy se escribe casi tanta filosofía en una decena de años como en toda la historia junta de nuestra disciplina y la filosofía contemporánea se ha tornado una selva inextricable de donde resulta tremendamente arduo entresacar un repertorio de las orientaciones más representativas<sup>1</sup>

## 2.1. El olvido de la mediación

Frente a este panorama de vigorosa creatividad destaca un marcado desinterés respecto a la filosofía escolar. Es oportuno por lo tanto preguntarnos: ¿A qué se debe el olvido de la dimensión educativa de la filosofía? ¿Por qué creemos que es importante su acercamiento a los jóvenes? ¿Qué tipo de compromiso sella con la sociedad y sus urgencias? ¿Estamos los profesores de filosofía de secundaria suficientemente habilitados para afrontar con garantías las exigencias de ese compromiso? ¿Cómo sabemos que dominamos suficientemente las competencias necesarias para garantizar los objetivos y pretensiones de la filosofía respecto a la formación del pensamiento?

<sup>1</sup> J. MUGUERZA, J. (1986): *La concepción analítica de la filosofía*. Madrid. Alianza Universidad. Textos. p. 23.

Estas preguntas interpelan a la filosofía en su dimensión didáctica y formativa. Sin embargo, ¿por qué este baldío reflexivo respecto a la misma? Hoy la didáctica necesita más que nunca una elaboración teórica por la falta de consistencia entre lo que pretende y su tratamiento en el aula. La falta de una tradición de pensamiento no tiene su principal causa en las resistencias que el propio contexto social presenta a la filosofía y que ha animado a un alto responsable del Departamento de Educación de Cataluña (Pere Solà) a sostener que “la filosofía es un vestigio del pasado”. El olvido de esta realidad tiene su punto de arranque en la propia universidad. La filosofía universitaria tiende a convertirse en pura ingeniería hermenéutica, en una auténtica actividad científica. Reducida, en no pocas ocasiones, a un metalenguaje de sí misma, o a lo que Adorno<sup>2</sup> denomina irónicamente como “jerga de la autenticidad”, ha optado, por un olvido de su vertiente práctica y del horizonte social que la sustenta. Su puesta en escena es frecuentemente un solipsismo incapaz de remitir el discurso ontológico, epistemológico o moral a un compromiso práctico, perdiéndose en el lenguaje. Muchas de sus actuales aportaciones se muestran liberadas de la vertiente normativa y huérfanas de referencias sociales. La filosofía universitaria hace tiempo que da muestras de un cierto autismo en referencia a los problemas y los compromisos sociales. Y sobre todo muestra una total indiferencia hacia la preparación de los futuros enseñantes, que en su mayoría no lo serán de la universidad sino de los adolescentes de nuestros institutos. La formación filosófica universitaria, demasiado centrada en la promoción de los propios docentes, dedica la mayoría de los esfuerzos a la investigación. La docencia es considerada como una actividad alimenticia y servil en tanto que no recibe suficiente reconocimiento.

En consecuencia, el profesor novel se encuentra en su praxis didáctica ante un mundo que desconoce y que tiende a reducir a un conglomerado de creencias y evidencias poco contrastadas respecto a su eficacia pedagógica y validez filosófica. Esta situación reduce o elimina la necesidad de investigar el significado de la acción educativa, como fenómeno que no puede abstraerse de su propia temporalidad ni alejarse de ese fondo común que constituye lo que llamamos una actitud o disposición auténticamente filosófica. Este olvido del destino del quehacer filosófico, maquillado por ese insulso “en-

<sup>2</sup> T. ADORNO (1998): *La filosofía y los profesores*, en Educación para la emancipación. Madrid. Morata.

señar a pensar” ha marcado y sigue marcando en la actualidad a todas y cada una de las generaciones de profesores de E/S que, enfrentados al sentido de la enseñanza de la filosofía en nuestros centros, nos refugiamos en la teoría filosófica y en la historia de la filosofía si es posible, resolviendo la filosofía, cualquiera que sea nuestra particular visión de la misma, en una práctica indefinida, insatisfactoria y poco consistente. Permítanme leerles un par de comentarios nada halagüeños sobre el estado de la praxis didáctica en nuestro país. El primero es del profesor B. Orio de Miguel, un hombre preocupado por las cuestiones didácticas, sobre el que volveré de nuevo:

La situación de la filosofía en nuestros centros de Bachillerato es de tal abandono que ni siquiera conocemos lo suficiente como para poderla calificar de lamentable, como todos estaríamos tentados a hacer; tal es el grado de desorientación, descoordinación y taifismo; cada profesor va desgranando su programa, siguiendo el cuestionario oficial como o algún otro demiurgo le da a entender.<sup>3</sup>

El segundo texto, de Balbuena, destaca la responsabilidad de la institución universitaria en la deriva que acompaña a la enseñanza de la filosofía, al eludir la responsabilidad formativa del futuro profesor:

“Nuestro sistema educativo posee grandes defectos ¿quién lo duda) pero quizás uno de los más relevantes desde el punto de vista didáctico es el no fomentar la investigación en esos temas. (...) Si pasamos a los Institutos de Bachillerato, cuyo profesorado procede de las Facultades Universitarias, nos encontramos con una situación mucho más dramática. La casi totalidad de los que imparten clases no han recibido ni en su vida de estudiantes ni después, las más mínimas nociones de Pedagogía, ni de Didáctica, ni de Psicología del aprendizaje. Lo poco que algunos saben es fruto de algún que otro precipitado cursillo”<sup>4</sup>

La dispersión que vive hoy la enseñanza de la filosofía no debería desatender esta cuestión. Frente al discurso del científico, el profesor de filosofía navega contra corriente, solo y envuelto en el desánimo.

<sup>3</sup> ORIO DE MIGUEL, B. (1979): *Sobre el objeto y el lugar de la filosofía en el bachillerato* en Revista de Bachillerato, n.2, pág. 45.

<sup>4</sup> BALBUENA CASTELLANO, L. (1984): *“Enseñanza e investigación”* en Revista de Bachillerato nº ?, pág. 140.

La convicción en su función no es suficiente cuando existen verdaderas dificultades para articularla de modo socialmente creíble.

## 2.2. Peculiaridad de la mediación filosófica

Para aclarar el curso de mi pensamiento, creo oportuno plantear la siguiente cuestión: ¿Hay una especificidad en la enseñanza de la filosofía respecto a las demás disciplinas o es similar a éstas? Esta pregunta nos traslada a otra más general: ¿Es la filosofía un saber diferenciado en su construcción y objetivos del resto de los saberes? Kant, Weber, Habermas y otros, sostienen una forma de racionalidad propia de la filosofía. Sin embargo, esta diferenciación no es moderna sino que ya está presente en Platón. En su diálogo del Menón quiere dejarnos claro que las ciencias tienen un conocimiento lo más demostrativo posible de las funciones y estructuras de la realidad, y que este conocimiento demostrativo es enseñable, o sea, admite maestros y discípulos. Ahora bien, refiriéndose a la ética sostiene que muchos hijos de los hombres considerados más justos, no han sido capaces de aprender la virtud, la justicia y los demás valores de sus padres. Platón considera los casos de Temístocles, Pericles, Arístides y, finalmente, Tucídides. Ninguno de estos prohombres ha sido maestro de virtud en relación con la enseñanza de ésta a sus hijos, pese a ser ellos mismos personas excelentes. Conviene, desde mi punto de vista, establecer una diferenciación entre lo que es enseñable (se entiende de fuera a adentro) y lo que requiere un planteamiento didáctico diferente. ¿Por qué? Porque la filosofía persigue unas pretensiones y finalidades autónomas y no homologables con el resto de las materias curriculares (ciencias). La filosofía no es el conocimiento de un contenido demostrativo y objetivo sino que la filosofía, como afirma Maceiras:

“Debe preguntarse por la significación de las cosas y del mundo para la libertad (...) La filosofía no debe en absoluto en convertirse en la enciclopedia de todas las ciencias, queriendo saber un poco de todo. Su propósito, más o menos especializado, tendrá que ser siempre el mismo: enfrentar esos campos de realidad con la exigencia de que el hombre siga siendo dueño de sí mismo, esto es, libre.”<sup>5</sup>

<sup>5</sup> MACEIRAS, M.: *Qué es filosofía? El hombre y su mundo*. Edit. Cincel. p. 134. Madrid. 1986.

Esto nos obliga a pensar en una praxis didáctica diferenciada, si aspiramos a establecer cierta coherencia entre la naturaleza de un saber y su dimensión pedagógica. Si la filosofía no es un saber positivo, es obligado establecer una mediación didáctica diferente a la que es propia de los saberes positivos. Es incoherente una idea de filosofía crítica con una praxis didáctica logocéntrica en torno al discurso del profesor.

## 2.2. Filosofía y praxis didáctica

Si los profesores de E/S debemos establecer puentes, nexos, atmósferas que pongan en mutua relación la filosofía con los adolescentes y su educación ¿cómo organizar la mediación filosófica? ¿Existe una praxis didáctica ideal, coherente y rigurosa? ¿Cómo se estructura? ¿Qué legitimación filosófica la justifica? Estas preguntas forman parte de ese repertorio de cuestiones recurrentes del que únicamente podemos liberarnos de forma temporal. La insatisfacción con la propia práctica y el sentido perfectivo que alienta nuestra actividad, hace inevitable su formulación recurrente.

¿Existe una relación inmanente entre la filosofía y su praxis didáctica? ¿Existe una correspondencia ideal que dirija el proceso de aprendizaje, entendido como relación de actividades y disposiciones que emanan necesariamente de la teoría? No hay, a mi modo de ver, un ámbito a priori de correlación entre teoría y práctica filosófica, que establezca un conglomerado de comportamientos docentes ideales para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. ¿De qué manera podría ser si no hay un acuerdo de principio sobre el sentido de lo filosófico? La ausencia de consenso produce una dispersión o pluralidad de prácticas, no siempre justificadas a partir de criterios filosóficos. Podemos afirmar, en este sentido, que hay tantos modelos como profesores. Ahora bien, la peculiaridad de cada una de las prácticas ¿hasta qué punto es original? ¿Dónde hemos aprendido los profesores nuestros propios modelos o formas de mediación? Hay quien defiende un cierto autodidactismo, afirmando que el modelo va ligado a la persona, surge de ella, de su experiencia personal, de su lucha por lo perfectivo. Pero, juntamente a este autodidactismo, me atrevería a afirmar que la mayoría de nuestras prácticas reproducen comportamientos que imitan de forma mecánica modos de hacer insertos en las propias evidencias formativas, sobre todo las universitarias. Se tiende a imitar estos modelos porque se interpretan

como referentes de excelencia, sin tener en cuenta que los contextos discursivos son distintos.

Sin embargo, ¿hasta qué punto la seguridad colma o neutraliza la demanda de coherencia? ¿Son consistentes nuestras inercias con ese afán de una filosofía que realmente enseñe a pensar? ¿Cómo demostrar que nuestras clases son clases de pensamiento y de su aprendizaje? Mas aún ¿de qué pensamiento se trata? Estas preguntas y su dificultad ponen de relieve el carácter problemático de la praxis didáctica. Problema que no se puede reducir ignorándolo o convirtiendo en un pseudoproblema debido a su carga aporética. Nada mejor, para ello, que cuestionar dos interrogantes intrínsecamente ligados: En primer lugar, ¿qué torna problemática la praxis filosófica con relación a la propia filosofía? En segundo lugar, ¿de qué manera la relación de la filosofía con la educación determina su sentido y define su praxis? La primera pregunta pone de manifiesto la coherencia de un saber y su enseñanza. La segunda hace referencia a la contextualización de ese saber.

La ausencia de una tradición de pensamiento sobre la enseñanza de nuestra materia muestra que en la relación entre filosofía y didáctica, se da una prioridad absoluta a la primera respecto a la segunda. También evidencia la ausencia de contextualización de la filosofía respecto a su ámbito de aprendizaje. Sin embargo, para muchos profesores la didáctica no es una cuestión filosófica sino pedagógica o psicopedagógica, quedando por ello devaluada y reducida a sospecha. Tanto su oportunidad como su consistencia epistemológica son impugnadas a partir de los siguientes argumentos:

- 1º. La competencia didáctica desde los componentes psicológicos.
- 2º. La competencia didáctica en función del dominio teórico.
- 3º. La posibilidad ideológico/manipulativa de la mediación didáctica.

Los tres argumentos sostienen que la filosofía y la didáctica son de naturaleza diferente. La primera quedaría definida como un contenido de cultura, mientras la segunda se explicaría como capacidad práctica para poder explicarla. Este concepto de didáctica no es novedoso. Ya lo encontramos hacia 1613 en un informe de W. Ratke (1571-1635) en el que traduce “didáctica” por “arte” o “propuestas metódicas”. La filosófica se ayudaría en su mediación de todo un repertorio de habilidades, recetas, trucos y recursos externos a ella, que servirían para facilitar su comprensión como cuerpo de saber necesario y que presenta dificultades debido a la complejidad de su estructura conceptual. Dicho de otra manera, la didáctica quedaría

reducida a “ente ortopédico” al servicio de la comprensión y la motivación. Su naturaleza ajena y externa sanciona su carácter puramente instrumental.

Sin embargo, años más tarde, Comenius (1592-1690) en su “Didáctica Magna” nos presenta un concepto de didáctica más expandido en el que destaca el marco de referencia de la mediación. En dicho marco se incluyen los fines, la selección de contenidos, el sistema de formación adecuado, las orientaciones metodológicas pertinentes, los medios necesarios, las actividades didácticas idóneas, los agrupamientos más provechosos, etc. En definitiva presenta un sentido de la praxis didáctica como realidad sistémica que contextualiza el saber, lo define y organiza en función de diferentes elementos mediacionales.

### *3. Pensar la filosofía desde la mediación*

Pensar la filosofía desde su praxis didáctica comporta, desde mi punto de vista, aludir al objetivo de la mediación, a los intereses de la misma, al contexto y, cómo no, a los sujetos participantes, entre otros supuestos. Es inevitable no poner en juego estos elementos. Su desequilibrio condiciona la interpretación del sentido que la filosofía tenga para cada uno de nosotros, así como el grado de compromiso social. Generalmente hemos sostenido una disociación entre la teoría filosófica y su práctica. Difícilmente hemos definido nuestro compromiso con la filosofía mediante nuestro quehacer en la praxis. Rara vez nuestras prácticas han mostrado y justificado nuestros posicionamientos teóricos. Desde mi punto de vista tal disociación produce una gran confusión en la relación teoría y praxis. Si la teoría filosófica apela a la lucidez, a la argumentación, a la contrastación, al debate vivo, al compromiso social, al cultivo de determinados valores y actitudes, a la discreción, a la prudencia, y en la práctica nos dedicamos a sermonear, a descalificar dogmáticamente, a no conceder la palabra, a pensar en nombre de otros, a practicar la vanidad y otros contravalores, entonces los dos términos se disuelven mutuamente en la contradicción. Creo, sin embargo, que nuestras prácticas implícitamente evidencian nuestro compromiso con la filosofía, nuestra forma de interpretarla, de entender su tradición, de vivirla.

La mediación como praxis didáctica, señala, pues, diferentes interpretaciones de la filosofía. Y aunque es tremendamente complicado referirse a corrientes, tendencias u orientaciones prácticas en filo-

sofía, en los últimos años se ha hablado de una situación escindida, reflejo de dos maneras distintas de entender la propia materia. Los extremos de esa escisión responden a diferentes nomenclaturas que podríamos designar como epistémica y antropológica.

Se pueden concretar algunos factores desencadenantes de esa escisión, por ejemplo la influencia que están ejerciendo ciertas propuestas teóricas procedentes de las ciencias de la educación, así como la dispersión que experimenta la propia filosofía tras la crisis del pensamiento metafísico. Ahora bien, lo que la filosofía nos muestra es que su naturaleza como materia disciplinar (enseñable) presenta una cierta complejidad debido a la doble condición que la conforma y que Kant detalla con claridad. Por un lado, la filosofía como disciplina específica (filosofía en sentido académico) presenta unos contenidos (conocimientos y técnicas) enseñables. Por otro, la filosofía como actitud y forma de pensar (sentido mundano) se define como una actividad reflexiva cuyo objetivo es, a juicio de Kant, “*ejercitar el talento siguiendo unos principios generales*”. Kant, en su disputa con Garve, sostiene que el ejercicio de la primera es exclusivo, elitista (maestros o profesores) mientras que la filosofía mundana debería comprometer a todo el mundo. El posicionamiento alrededor de un polo u otro de esta dicotomía, ha provocado la escisión dando paso a esas dos formas de mediación, anteriormente aludidas.

### 3.1. Orientación epistémica de la praxis didáctica

La orientación epistémica reproduce una idea de filosofía como saber sustantivo, tradición de pensamiento, estableciendo una relación entre ésta y su enseñanza como aprendizaje/memorización del pensamiento de los grandes maestros y de los problemas fundamentales. Esta didáctica se acompaña de todo un repertorio de criterios y soluciones a aprender, bajo la autoridad del mediador/profesor, que actúa como depositario y gestor de este patrimonio de problemas, criterios y soluciones. El concepto de didáctica que emana de esta idea de filosofía es servil, subsidiario, puramente instrumental. El proceso de enseñanza aprendizaje parte del producto elaborado que son los resultados recogidos en la historia del pensamiento. Lo importante es la filosofía misma. Esta subordinación de la didáctica a la filosofía vendría a representar un concepto de la filosofía y su aprendizaje similar al de las ciencias particulares; o sea, un concepto descriptivo o explicativo del saber, en el sentido de Rakes.

Por otro lado, la defensa de un contenido histórico como representante único del patrimonio de la filosofía, convierte su transferencia en una realidad alienada. Un saber que prescinde de los sujetos del aprendizaje, nos convierte a los enseñantes (docentes) en auténticos expendedores de conocimientos y a la filosofía en mercancía. Esta idea de filosofía origina una instrumentalización de la didáctica al servicio de una transferencia unidireccional, monológica, que puede caer fácilmente en el dogmatismo, desvirtuando lo que J. Dewey nos ha recordado como *el aprender actuando*.

Hegel en sus escritos pedagógicos y Platón con su teoría de los dos mundos personifican, en opinión que comparto con Martens, esta prioridad del contenido que, al tiempo, es reflejo y aceptación de un trasfondo metafísico desde el cual se resuelve todo tipo de interrogantes relativos a cuestiones ontológicas, epistemológicas y político morales. Son pocos los profesores de filosofía que defienden una didáctica alienada, pero la práctica nos ha demostrado que donde más seguros nos encontramos es en esta orientación. Algo hay de razón en ella si aceptamos que al filosofar le pertenece una tradición de pensamiento particular, que ha producido unos contenidos, fomentado unos modos, establecido unos valores y apuntado unos fines sin los cuales la producción filosófica sería irreconocible. Sin embargo, si examinamos el fondo ausente que acompaña esta práctica observamos que en la misma está presente una idea de racionalidad cartesiana y una filosofía inamovible, cerrada, forzada a la identidad, que el profesor traduce a la clase para su aprendizaje. La praxis didáctica como copia desarrolla una práctica centrada en el discurso del profesor y en la autoridad de este discurso, sin cuestionar nada más.

### 3.2. Orientación antropológica (formalista) de la mediación didáctica

En los años setenta se genera en nuestro entorno una necesidad de innovación y cambio, a la que difícilmente podrá sustraerse la filosofía. Entre los factores que potencian esta situación podemos señalar: a) la aparición de nuevas teorías del aprendizaje; b) la influencia de la psicología de orientación cognitivista; c) un nuevo ambiente político y social menos asfixiante; d) la influencia del pensamiento filosófico postilustrado, centrado preferentemente en cuestiones epistemológicas y su crítica de la tradición sustantiva hasta la modernidad. Todo ello favorece un cambio de sensibilidad que repercute en las prácticas. No pocos profesores tratarán de incorpo-

rar al aula una orientación activa, proponiendo que la filosofía sea para el alumno y no al revés. Su praxis didáctica hará suyo el lema kantiano de “enseñar a pensar”. Actividad que se muestra imposible sin el ejercicio del pensamiento.

Se introduce, pues, un descentramiento y una nueva valoración. Un verdadero giro y, al tiempo, una escisión. Frente a la lógica de la materia se plantean los intereses del alumno, frente al discurso del profesor, éste interpela al alumno invitándole a liberar su propio discurso. El reconocimiento de la subjetividad creadora del alumno y la necesidad de su desarrollo clarifica la interpretación de la clase de filosofía como un aprendizaje y entrenamiento del pensamiento. A la didáctica producto se impone la didáctica proceso. Para esta praxis descentrada que gira entorno a la actividad o ejercicio del pensamiento, lo importante ya no será el patrimonio filosófico de los grandes maestros, ni siquiera el producto del ejercicio práctico del pensar en la comunidad potencial de pensadores, que es la clase, sino el elevar al alumno a la categoría de sujeto de la relación pedagógica (giro copernicano) en tanto que elemento activo y creativo. El alumno es ese ser pensante que aspira al aprendizaje de las estrategias del pensamiento correcto como medio para conseguir la autonomía intelectual. Los objetivos y metas no serán por ello la información, los conocimientos históricos de la tradición o la analítica de la situación en que se encuentra el pensamiento de un autor o una panorámica, sino la actividad reflexiva. Frente a la orientación académica y teórica de la episteme filosófica, se impone la dimensión práctica y mundana. Frente a la tendencia elitista del academicismo, se apuesta por la liberación de la filosofía, intentando hacer realidad ese deseo que Gramsci expresaba en su “filosofía de la praxis” con estas palabras:

“Llevar a una masa de hombres a pensar coherentemente y de modo unitario el presente real y efectivo es un hecho *filosófico* mucho más importante y original que el descubrimiento por parte de un genio filosófico de una nueva verdad que se convierte en patrimonio exclusivo de pequeños grupos de intelectuales”<sup>6</sup>

Los partidarios de esta opción establecen una relación entre contenido y método que tiende en diferente grado a reducir o disolver el contenido en el método. Las experiencias de Orío de Miguel y

<sup>6</sup> A. GRAMSCI (1976). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona. Península, pp.14 y 20.

Domínguez Reboiras, son una buena representación de esta tendencia. La filosofía, a su juicio, no es otra cosa que la manera como el hombre elabora el conocimiento, y el análisis de aquellas cosas que necesita para sobrevivir.

“Quizás la filosofía –nos dicen– no sea otra cosa que un *método* de acercarnos a la realidad, la manera como las cosas nos afectan y el modo como nosotros nos transformamos con ellas. Nuestra presencia ante los jóvenes, la relación educativa establecida con ellos son el hecho por excelencia que deberíamos analizar y saber usar, y que sin embargo se olvida casi siempre”.<sup>7</sup>

No obstante nos preguntamos: ¿De qué manera interviene aquí la autoridad del discurso filosófico? ¿Quién lo organiza y dirige? ¿Sobre la base de qué supuestos? Si el objetivo es la liberación del discurso del alumno, ¿ha de ser el alumno quien dirija su propio proceso de aprendizaje? ¿Qué función compromete al profesor? ¿Qué praxis didáctica se deriva? El *método narrativo* que defienden estos autores es una propuesta fundamentada. En ella encontramos alusiones a Humbolt, Sapir, Whorf, McLuhan, Bacon, Dewey, Thordike, O'Connor, Freire, Roger, Postman, etc. Esta didáctica-metodológica descentrada respecto a la didáctica-copia que abandona la importancia del “qué” para centrarse en el “como”, se organiza a partir de tres supuestos básicos: a) El profesor no puede ofrecer a los alumnos un programa de filosofía ya elaborado, sea por él o la institución, sin la intervención directa o constructiva de los propios alumnos; b) el eje en torno al cual ha de girar cualquier programación filosófica ha de estar constituido por las vivencias e intereses individuales y colectivos de los alumnos; c) La filosofía es improgramable aislada de la actividad y del pensamiento humano, es decir, de los alumnos, de la clase.

Hemos de reconocer que esta orientación ha contribuido a cuestionar la clase tradicional, el discurso único, permitiendo un trabajo conceptual y procedimental ausente en la didáctica-copia. Su concepto de racionalidad implícito y su idea de conocimiento como construcción, cuestionan un concepto positivista de la filosofía. Por ello han tenido que soportar la crítica de haber desnaturalizado a la filosofía, al descuidar los contenidos filosóficos serios y rigurosos y su dinámica histórica. Particularmente observo en este posiciona-

<sup>7</sup> DE MIGUEL O. Y DOMÍNGUEZ REBOIRAS (1985): *Método activo: una propuesta filosófica*. Breviarios de educación. Madrid. p. 27.

miento una especie de *naturalismo cognitivo* que hace depender la corrección y el orden del pensamiento en la liberación de su ejercicio. Me pregunto si por sí mismo el *aude sapere kantiano* garantiza el rigor y la excelencia del pensamiento. Dudo que la liberación del pensamiento por sí sola garantice su aprendizaje. Hoy esta liberación está produciendo nuevas dependencias y alineaciones, y en algunos casos verdaderas aberraciones.

#### 4. Escisión y crisis de la filosofía

Así las cosas, ¿queda alguna posibilidad de superar la escisión y avanzar? César Tejedor sostiene desde hace tiempo que tal escisión está ya superada. Y tiene razón, hoy día nadie defendería una praxis centrada en uno u otro término de la disyunción filosofía o filosofar. Sin embargo no acabamos de ver claro sobre qué base se sostiene si tenemos en cuenta la desorientación y malestar que transpiramos los profesores. Reconocemos privadamente que no estamos satisfechos con nuestras prácticas, que los seminarios están faltos de comunicación, que no acabamos de encarrilar nuestras tareas. Por otro lado hay escaso interés por el debate, cosa que en nada ayuda a racionalizar el sentido y la orientación de nuestro trabajo.

¿Es disparatado calificar este panorama fragmentado de crisis? Hay quien defiende que el desánimo que experimentamos es consecuencia sobre todo del estado de la filosofía tras la modernidad. Hablamos de rupturas, derivas, desintegración, posicionamientos encontrados, hostiles, consecuencia del intento de superación o defensa del racionalismo cartesiano, de las crisis del sujeto epistemológico, del concepto de verdad e identidad estables, de la legalidad universal y trascendente, de la dificultad de la construcción del sentido, etc. ¿Podríamos concluir que la falta de referentes claros en la mediación académica de la filosofía hoy es la consecuencia de ese panorama caleidoscópico que nos ofrece la filosofía con mayúsculas? ¿Podríamos pensar que ya no hay una enseñanza de la filosofía sino múltiples e incluso contradictorias, aunque válidas todas ellas? ¿Podríamos, finalmente, sostener que todas las prácticas posibles son aceptables, si ya no es aconsejable defender un punto de referencia común, un fundamento axiológico compartido?

La dispersión del pensamiento filosófico actual, como muestra el panorama epistemológico ¿qué traducción pedagógica tiene? ¿Posibilita algún puente con la práctica educativa o contrariamente cuestio-

na la propia realidad educativa? ¿Potencia algún compromiso o denuncia, precisamente, la falacia de compromiso? Presiento que existe una fractura entre la teoría filosófica y la realidad y sus problemas. Sospecho que la filosofía hoy se ha enredado demasiado en las palabras y que estas mismas palabras sancionan la ausencia de esos problemas, peligros y trampas, que tradicionalmente han sido un reto para la filosofía y su enseñanza. Hoy los profesores de filosofía nos encontramos en una situación incómoda, en una tierra de nadie, desasistidos desde la teoría y cuestionados desde la realidad. La posibilidad del naufragio nos acecha.

#### 4.1. Clarificación de la escisión

¿Qué hacer? En primer lugar, sostengo, apoyándome en E. Martens, Heintel, W. Wieland, que no hay necesidad de superar la escisión sino más bien de diluirla dialécticamente. Si revisamos la historia de la filosofía observamos en ella un conjunto de esfuerzos conceptuales cuyo objetivo es captar su tiempo en pensamientos. La filosofía debemos entenderla, nos dice Martens<sup>8</sup>, como un proceso de aprendizaje, como un proceso histórico de problemas en el que fueron pensados de una manera determinada, y no de cualquier forma, problemas epocales fundamentales. Es evidente que la tradición nos ofrece esos modelos epistemológicos que definen el pensamiento filosófico frente a otras maneras de pensar y conocer, y que también nos ofrece sus conclusiones. Cada época ha ofrecido sus propios problemas a la filosofía y la filosofía los ha tratado utilizando unos determinados modelos gnoseológicos, así como toda una serie de actitudes y compromisos morales. Problemas, procedimientos gnoseológicos y actitudes y compromisos prácticos definen una naturaleza de la filosofía que se concreta y expresa en cada momento histórico. Hay un interés por los problemas que expresa un interés por las personas.

Subyace en la filosofía un deseo de humanidad que se va modulando y redefiniendo en el tiempo. Deseo que integra conceptos tan denostados hoy como racionalidad, sujeto autónomo, sociedad abierta, compromiso social, valores comunes, realidad, etc. Deseo que rechaza la emergencia de misticismos, trascendentalismos o cualquier tipo de paralogismo. Si desconstruimos tales conceptos o

<sup>8</sup> E. MARTENS (1991): *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Serveis de publicacions de la Universitat de València.

los convertimos en meras ilusiones de una racionalidad impositiva y trascendente, si convertimos la realidad en un juego de máscaras y nuestro yo en un yo precario, indefinido, puro proceso de sustituciones, pliego de instantes, temporalidad en suma; si convertimos la realidad en colección de imágenes, campos de fuerza, estructuras poliédricas, sin ninguna consistencia ontológica; si no somos capaces de regular ese incesante juego de presencias y ausencias, quedando todo sujeto a la desconfianza o a esa gratuidad de las palabras que se articulan burlando la existencia de las normas; si nos negamos a reconocer la autoridad de la gramática, considerándola un obstáculo al libre ejercicio del sentido; si todo esto ocurre, entonces no veo de qué manera es factible y necesario integrar la disciplina filosófica en un sistema educativo. El concepto de “sistema educativo” alude a intenciones estables, a convenciones comunes, a protocolos morales aceptados, a compromiso con la defensa de principios, a educar según un modelo ideal de moralidad y sociabilidad. La educación es intervencionista. Sin establecer unos ideales contrafácticos es difícil un proyecto educativo.

Si es un contrasentido hoy día educar filosóficamente desde los presupuestos de una filosofía de la identidad, ¿de qué manera sería factible esa educación filosófica desde los presupuestos de una filosofía de la diferencia? Si hemos disuelto la razón, el sujeto, y liberado el pensamiento de estándares de excelencia ¿qué sentido tiene reclamar la presencia de la filosofía en el sistema educativo? ¿De qué manera sostener que la filosofía enseña a pensar si es precisamente un orden en el pensamiento lo que cuestiona la actual filosofía al identificar el orden del pensamiento con el pensamiento del orden?

El profesor de filosofía se encuentra hoy indefenso ante: a) la progresiva presión de los otros saberes, sobre todo los científicos que califican el quehacer de la filosofía como pura divagación; b) la sociedad que no entiende el sentido de nuestra materia ni su utilidad en el momento actual; c) el alumno que presenta auténticas resistencias ante las dificultades comprensivas de un lenguaje conceptualmente difícil sin acabar, tampoco, de saber traducir los beneficios de esta disciplina; d) el panorama de la filosofía con mayúsculas ya mencionado.

#### 4.2. Supuestos determinantes de la praxis didáctica

¿Existe alguna posibilidad de superar esta situación escindida? ¿Existe una nueva orientación capaz de ordenar y dar ma-

yor fuerza, convicción y coherencia a nuestras prácticas? ¿Sobre qué presupuestos filosóficos y de otro tipo ha de construirse la mediación filosófica en la época actual? ¿Qué condiciones de posibilidad exige? ¿Qué criterios legitiman tales condiciones? Preguntar por presupuestos y criterios validadores de la mediación didáctica es problemático, si tenemos en cuenta que cada profesor tiene su propio pensamiento teórico-práctico y que desde él elabora sus juicios y toma decisiones. No obstante, coincido con Bolívar Botia en la necesidad de establecer esos criterios comunes o presupuestos mediacionales que den sentido a las diferentes prácticas y que legitimarían la presencia de la filosofía en la enseñanza secundaria. Bolívar<sup>9</sup> señala dos y yo añadiré dos más. Son los siguientes:

1º. El grado de consistencia con la tradición filosófica.

2º. El nivel de coherencia con principios psicológicos y didácticos.

3º. La consideración de las urgencias sociales y los problemas epocales.

4º. La atención a las necesidades formativas del alumno.

1º. En primer lugar, la consideración de la tradición filosófica es una condición básica para cualquier propuesta didáctica. La filosofía trata problemas conceptuales que han de ser abordados no solamente desde una perspectiva teórico-epistemológica sino también desde perspectiva práctico-moral. La filosofía afronta tales problemas con una actitud, unos procedimientos y unas técnicas o instrumentos que son específicos y peculiares. Hay un modo de pensar filosófico que no es reductible ni homologable a ningún otro y que está más allá de las diferencias entre las diferentes panorámicas históricas y actuales. Así pues una práctica docente será filosófica en la medida en que trate problemas conceptuales, de manera argumentativa y con los instrumentos que caracterizan a la tradición filosófica. La tradición es ese patrimonio donde hemos de buscar no tanto las soluciones a los problemas como modelos de pensamiento y herramientas lingüísticas adecuadas al tratamiento de las cuestiones. T. Adorno<sup>10</sup> y M. Tozzi<sup>11</sup> sostiene que es la forma de observar la realidad, de problematizarla y de comprenderla lo que define la dimensión fi-

<sup>9</sup> A. BOLIVAR BOTIA. *Modelos de saber y aprender. Actes de la 1ª trobada de professors de filosofia davant la reforma*. Barcelona 1986.

<sup>10</sup> T. ADORNO (1998): *Educación para la emancipación. La filosofía y los profesores*. Madrid. Ed. Morata.

<sup>11</sup> M. TOZZI (1999): *Penser per soi-même*. Lyon, Edit. Evo.

losófica frente a otras maneras de saber. Pero a ese hacer peculiar hemos de añadir un sentido, una intencionalidad que separaría a la filosofía de la psicología, justificando de paso su compromiso con la educación. Me estoy refiriendo a la formación de la competencia social y moral del alumno. En este sentido suscribo la idea de filosofía como ilustración, tal y como nos la presenta Martens. Ilustración que podemos traducir como “reconstrucción del propio pensar” mediante la refutación y superación, a través de la reflexión crítica, del conglomerado de mitos, tradiciones, prejuicios, falacias, etc. que regulan nuestros pensamientos y acciones. La filosofía desde los griegos se ha interrogado por los principios y fundamentos de nuestro actuar (ética) del existir (ontología) y de conocer (epistemología). Su afán esclarecedor y su naturaleza crítica ha determinado su actividad en orden a clarificar las diferencias entre ser y deber-ser en la moral, apariencia y realidad en el terreno ontológico y verdad-falsedad en el ámbito epistemológico. La filosofía ha desarrollado un dialogo constante, un ajuste de cuentas en torno a esas diferencias, elaborándolas de diferente manera en virtud de los condicionantes socio-históricos<sup>12</sup>.

2º. Por otro lado, una didáctica moderna no puede quedar al margen de las teorías y recomendaciones que proceden de las ciencias de la educación. Ha de buscar un grado de coherencia con los principios psicológicos y didácticos. Es natural que la enseñanza de la filosofía no sólo tenga en cuenta la lógica de la propia materia, sino que considere imprescindible interesarse por conocimientos que agilicen y potencien el aprendizaje. En este sentido la didáctica no debe despreciar los aportes y las sugerencias de disciplinas como la pedagogía, la psicopedagogía, la sociología de la educación, etc. que ayudan a la comprensión del hecho cognitivo y nos informan de los procesos de conocimientos, instruyéndonos acerca de cómo se pueden optimizar dichos procesos con relación a la edad. Es conveniente atender a criterios de capacidad, interés, adecuación del lenguaje, idoneidad conceptual, así como criterios de validez y significación lógica y psicológica. El constructivismo y la pedagogía de orientación crítica pueden ser referentes importantes en la orientación de la mediación filosófica.

3º. En tercer lugar, la consideración de las urgencias sociales y los problemas epocales. El mundo de la vida y las urgencias sociales de-

<sup>12</sup> Como nos sugiere E. Trías en su obra: *La filosofía y su sombra*. Barcelona. Seix Barral. 1983.

terminan o mediatizan la praxis didáctica. La enseñanza tradicional ha destacado la dependencia recíproca entre sociedad y educación. Sabemos que la educación ha reforzado ideales, valores, expectativas y comportamientos sociales, tratando de influir positivamente en ellos o de reconducirlos. La relación entre sociedad y educación está hoy escindida, los fundamentos educativos son contestados y se están resquebrajando. Hoy se habla de diversidad frente a identidad. Ello no es malo si destacar la diferencia no comporta estigmatizar la validez de lo estable, si la urgencia y valor del presente no elimina la pertinencia del proyectarse, de racionalizar y normatizar con vistas a un proyecto futuro. La crisis antropológica que está desencadenando el pensamiento contemporáneo está afectando de pleno las relaciones del sujeto consigo mismo y con lo otro. Asistimos hoy a una verdadera redefinición de las categorías de análisis social. La *diferencia* se presenta como el concepto fundamental. Frente a lo mismo se constata el triunfo de la renovación constante, el gusto por la apariencia, el simulacro, la velocidad, la superficialidad, la agresividad gratuita. Un nihilismo que comienza a pesar en el comportamiento de unos alumnos que arrastran una desgana crónica, que muestran una apatía tal y falta de entusiasmo por aprender que hubieran desesperado al mismísimo Sócrates. Observamos hoy una desconfianza absoluta en los valores de la modernidad, despreocupación por lo común, tendencia al individualismo egoísta, asocial, al infantilismo cultural y grosero, desinterés por la coherencia, la argumentación, normalización de lo contradictorio, apego a lo efímero, falta de responsabilidad moral, judicialización de todos los conflictos. Aspectos de la vida cotidiana que están perfectamente expresados en Vattimo, Lypovesky, Finkielkraut, Lyotard, Poster, Jameson, Baudrillard, y otros muchos.

Si la sociedad postmoderna no cree en los sarcófagos del saber. Si los grandes discursos fundadores han quedado superados en virtud del giro epistemológico que introduce la filosofía postilustrada, si todo vale por ese desfondamiento criterial y normativo ¿cómo afrontar la educación en la época actual? ¿Cuáles son las urgencias de una sociedad del siglo XXI? ¿De qué manera asumirlas desde el actual marco curricular? ¿Cómo hemos de pensar la filosofía y su práctica dentro de este marco? ¿De qué manera ha de intervenir la filosofía en la era de la individuación absoluta? ¿Tiene sentido formalizar las prácticas en la era de la exclusividad? ¿Cómo educar para un mundo que se nos presentan como puro devenir sin fundamentación? ¿Debe la enseñanza reducirse al conocimiento de lenguajes de

comunicación como nos sugiere Toffler, al entorno computerizado de Carnegie Mellon, a la propuesta de Lyotard? ¿Si todo se reduce a información, si el saber se fundamenta en la comunicación, la educación ha de reducirse a una formación especializada en lenguajes? Podríamos preguntar a Lyotard qué pasa con la filosofía y su enseñanza ¿es un relato prescindible?

4º. Finalmente, el último criterio mediador de la praxis es la consideración del sujeto del aprendizaje. Concepto éste que como los de identidad, fundamentación, racionalidad, etc. está hoy bajo sospecha en determinados círculos filosóficos. Sin embargo una praxis didáctica coherente no puede prescindir de los sujetos, ni de un modelo ideal de sujeto que constituya un referente. La formación de un sujeto supone la posibilidad de facilitar la constitución de una forma de subjetividad sujeta a criterios, no como producto o síntesis de un proceso de derivas sin fin. El principio legitimador del hecho educativo es la formación del sujeto. Una formación entendida no sólo como desarrollo de un saber encaminado a la producción sino, sobre todo, como enriquecimiento de la vida personal y social del individuo. La clase de filosofía debe educar para la autonomía del sujeto dentro del marco de los derechos humanos. Si reducimos el sujeto a la reproducción del lenguaje, si eliminamos toda consistencia ontológica o reducimos la ontología a una gramática informal, la iterabilidad resultante torna difícil determinar la intervención filosófica en el aula. ¿Qué enseñar? ¿Para qué sujeto? ¿desde qué estándares? ¿Con qué finalidad? ¿La educación no consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimamos convenientes? ¿Puede la educación funcionar sin un mínimo contenido normativo, sin convicciones, creencias o expectativas respecto a un sujeto ideal y a un modo de vida ideal? No, desde mi punto de vista. Otra cuestión diferente es la fundamentación de los criterios reguladores.

En la clase de filosofía se habla a personas que tienen un concepto de sí mismas, aunque sea versátil o en tránsito, un presente, pero también un proyecto, un futuro. Por ello la praxis didáctica no puede dejar de interrogarse por las necesidades del educando ni por el modelo de sujeto que considera ideal para un modelo social determinado. Los pensamientos contrafácticos que modulan esta exigencia están presentes en el pensamiento práctico del profesor de manera explícita o implícita. Una clase que se construye sin sujeto es un contrasentido. Primero, porque deberá racionalizar su intervención al margen de los objetivos del marco curricular. Segundo, porque su orientación deconstructiva, convierte el acto filosófico en un

acto pedagógicamente inútil. Es necesario pensar la clase de filosofía desde un contexto o mundo de la vida y para un sujeto que necesita ser formado. Ambas cosas la convierten en un acontecimiento axiológico, sujeto a condiciones, regulado por normas, orientado por proyectos y animado desde el compromiso. Cuestiones estas que reclaman el diálogo intersubjetivo.

*5. Propuesta. Disolución de la escisión:  
Filosofía y didáctica, una relación recíprocamente constitutiva*

Llegados aquí y establecidas algunas condiciones, que a mi juicio, fundamentan y legitiman el sentido de la filosofía en el bachillerato, es preciso preguntarse por esa praxis capaz de articular los imperativos de la filosofía, las orientaciones de las ciencias de la educación, las urgencias del mundo de la vida y las necesidades del propio alumno. Es decir, ¿cómo se perfila una praxis filosófica superadora de la escisión, desde la perspectiva de una educación moderna? Mi propuesta es la disolución dialéctica de la escisión. La consideración de la relación entre filosofía y didáctica como una relación recíprocamente constitutiva. Tal situación la intentaré legitimar desde la propia filosofía y desde la situación social y su repercusión en la conciencia de nuestros alumnos.

5.1. Legitimación filosófica de la didáctica constitutiva

Una praxis tal no puede ser un conjunto de recursos externos a la propia filosofía y que operan de manera instrumental. No puede reducirse a mera metodología ni a una dimensión puramente procedimental. Ha de ser algo más, ha de ser una didáctica constitutiva. Esta es la apuesta de pensadores como Martens, Heintel, Wieland, Lipman, etc. La praxis didáctica constitutiva expresa un concepto de mediación que no es pura representación de un pensamiento constituido ni un ámbito abierto a la descripción de historias de vida u otro tipo de narraciones más o menos espontáneas del alumno. Esta didáctica constitutiva sostiene una idea de la clase de filosofía como ámbito de aprendizaje de la reconstrucción del propio pensar mediante la problematización del mundo de la vida y su conceptualización y argumentación. Por sí misma, como ya he mencionado, la clase de filosofía no enseña a pensar. Lo que debería enseñar es una

forma de pensar que le es peculiar y que se diferencia de otras formas de pensar. La especificidad de la filosofía en sus orígenes radica en la presentación de un nuevo paradigma epistémico<sup>13</sup> que va desplazando la estabilidad y circularidad del saber anterior y sus fórmulas de transmisión. Este saber desplazado se fundaba en el reconocimiento acrítico de una autoridad única que dominaba y manipulaba los códigos lingüísticos interpretativos de los diferentes acontecimientos. La filosofía establece un nuevo concepto del saber y de la verdad como posibilidad no cerrada ni acabada sino en continuo y permanente estado de constitución. Instauro, también, una forma inédita de subjetividad, una configuración psicológica distinta, una mentalidad, actitud y disposición intelectual que se constituyen discutiendo. Ni que decir tiene que detrás de este proceso de indagación colectiva hay tensiones que representan diferentes visiones y sensibilidades sociales.

Esta forma de mediación que llamamos constitutiva considera que el filosofar se origina en el momento y ámbito mismo de la praxis didáctica. La clase de filosofía debe de facilitar esa actitud, disposición, deseo de indagación mediante razones que permita el objetivo señalado. Al nuevo paradigma epistémico que inaugura la filosofía no le corresponde una praxis ni como representación o copia ni como pura metodología sino una didáctica que se construya en torno a la exigencia del filosofar.

Por otro lado, la praxis didáctica constitutiva demanda el ejercicio del pensar en diálogo, como acto nuclear de la clase de filosofía. ¿Pero se puede dialogar de cualquier manera? La historia de la filosofía ha establecido una tradición de pensamiento. Una tradición que es crítica y argumentativa. Ahora bien, un pensar crítico y argumentativo compartido no es posible si el profesor no concede la palabra a los sujetos para que estos examinen detenidamente sus propias opiniones, y aprendan y progresen en la práctica del diálogo filosófico. La tesis constitutiva establece que la filosofía es el resultado de la actividad intelectual que se genera en la clase. El carácter constitutivo no sólo afecta al acto docente, sino que se hace extensible a los sujetos participantes, de manera que la experiencia del aula es un factor importante en la constitución de la subjetividad del alumno tal y como he comentado. Jorge Larrosa en su estudio sobre la educación en Foucault, afirma que: *"Una de las inercias más fuertemente encastillada en el campo pedagógico es la ocultación de la*

<sup>13</sup> De nuevo E. TRÍAS, o.c.

*pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor productora de personas, y en la creencia arraigada de que, las prácticas educativas son meras mediadoras donde se disponen de recursos para el desarrollo de los individuos. Esas inercias, en definitiva, en las que el papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos (...) queda sistemáticamente elidido*"<sup>14</sup>

La fundamentación de esta forma de mediación que nos ofrece una idea de filosofía como búsqueda, comprensión, compromiso normativo, la encontramos no sólo en la filosofía presocrática como demuestra G. Colli en su magnífico libro *El nacimiento de la filosofía*,<sup>15</sup> sino también en el mismísimo Platón. Ello supone la necesidad de una revisión del pensamiento platónico tal y como a su entender hacen Nator y Fireländer. Para estos autores Platón ha establecido una relación entre Didáctica y Filosofía que se constituyen recíprocamente. Debemos fundamentalmente dirigirnos al Teeteto (diálogo sobre el saber) para superar la filosofía como simulacro y observar esta nueva relación. Hay sin embargo otros pasajes de su obra como la carta VII o el Fedro donde también se vislumbra esta relación constitutiva.

Sócrates sustituyó la habilidad retórica por una *búsqueda dialógica de verdad*, pero la finalidad no era sustituir una inseguridad por una nueva seguridad, sino el esfuerzo en común (dialéctica) por buscar una solución a cualquier problema con los mejores argumentos disponibles y con el necesario saber profesional. Para Martens lo importante en Platón no es el establecimiento de un sistema de ideas o de una teoría con pretensión de validez, lo realmente importante reside en el poder práctico del diálogo-dialéctica que se debe de ejercitar durante mucho tiempo. De esta interpretación podemos entrever importantes matices respecto al concepto de filosofía y su relación con el aprendizaje:

1.- *Su visión no elitista* sino integrador, es decir, comprensivo. El aprendizaje del diálogo no ha de ser excluyente.

2.- *El sentido de ilustración de la misma*. La conquista de la autodeterminación mediante el pensamiento propio como superación del pensamiento autoritario, externo.

3.- *La orientación de su praxis como potenciación del:* a) *el lenguaje y el pensamiento lógico;* b) *la capacidad para la reflexión crítica*

<sup>14</sup> Jorge LARROSA (Ed.): Escuela, poder y subjetivación. Edit. La Piqueta. Madrid. 1995. Pág. 267.

<sup>15</sup> COLLI, G. (1975): El nacimiento de la filosofía, Ed. Tusquets, Barcelona.

ca; c) *la crítica de los presupuestos intelectuales y operativos*; d) *una orientación moral, existencial, etc.*

4.- *La cuestión del método.* Frente a la retórica, que propone Protágoras, la defensa de la dialéctica como camino de conocimiento superador del pensamiento individual y cerrado, y que comporta la colaboración conjunta de todos aquellos que buscan la comprensión.

5- *El concepto de verdad*, entendido como conquista colectiva y provisional que potencia la necesidad de no clausurar el proceso del pensar, de no sentirlo en ningún momento como definitivamente consolidado, sino como necesidad de seguir pensando, como muestra la naturaleza aporética del diálogo platónico.

6.- Finalmente, *la incorporación de la vertiente práctica.* El propio concepto griego de episteme incluye la tensión entre teoría y práctica.

## 5.2. Legitimación social de la didáctica constitutiva

En segundo lugar, la didáctica constitutiva reclama legitimación social ¿De qué orden o naturaleza es la solicitud social que se dirige a la filosofía? ¿Cómo ha de responder la filosofía a las urgencias sociales e individuales en este momento?

Si observamos los objetivos que el sistema educativo demanda a la filosofía constataremos que incide fundamentalmente en la vertiente personal y social. La filosofía ha de intervenir formando a un sujeto mediante el aprendizaje de los procedimientos y las estrategias de pensamiento para un mundo o realidad revolucionado por las nuevas tecnologías. La autodeterminación exige una madurez intelectual que podemos definir como:

1. Orden en el pensamiento.
2. Competencia lingüística.
3. Acción comunicativa y diálogo intersubjetivo
4. Compromiso social y aceptación de los códigos normativos.
5. Conciencia moral y defensa de los derechos humanos.
6. Respeto a los valores culturales.

La didáctica, pues, ha de atender a la demanda social. Demanda que el profesor ha de redefinir desde el compromiso con determinados valores e ideales contra fácticos que están en la tradición y que merece la pena conservar o perseguir. La postmodernidad no sólo ha afectado a la tradición filosófica, sino que afecta a su enseñanza,

al proponer una autonomía no normatizada, una libertad sin determinación clara y un individualismo radical. Este individualismo que postula la modernidad, establece, a juicio de Mongin<sup>16</sup> un nuevo sujeto de la enseñanza (el alumno) como maestro del maestro. Idea que constatamos los profesores al encontrarnos con un alumnado que se presenta a sí mismo como *sobradamente preparado*, que desprecia o no valora el saber del maestro, que no soporta el espacio formalizado de la clase ni las pautas que lo rigen. Un alumnado que vive inmerso en la ilusión o prejuicio individualista, cada día más ajeno al discurso del profesor y que exhibe un concepto acabado, cerrado, sólido de la realidad. Por lo general no acude a la clase a aprender, a recibir todas aquellas ayudas que facilitarán su formación sino a aguantar a un conjunto de profesores pesados, caducos, de los que apenas conoce el nombre y a los que en múltiples ocasiones acabará odiando, porque regulan su tiempo y eso les resulta insufrible. Si el alumno –nos dice Mongin– asume la ilusión de que el maestro no sabe más que él (si él puede pensar por sí mismo toda la enseñanza de Platón) ¿por qué entonces habría de respetar la autoridad del maestro? O, más aún ¿por qué habría de esforzarse en aprender unos saberes débiles, canijos, endebles, inútiles?

La era individualista que hoy vivimos marca por partida doble la inutilidad de la filosofía en relación al aprendizaje al creer el alumno que o bien no la necesita, o bien la podría aprender sin ayuda. La conciencia de esta situación nos permitirá un nuevo acercamiento a la enseñanza en el que observamos, por una parte, un nuevo concepto del alumno situado en un mismo plano de igualdad que al adulto, reivindicando con insistencia sus derechos. Este igualitarismo individualista que Hannah Arendt<sup>17</sup> considera como producto de la evolución de la propia democracia americana (todo el mundo es igual ante la ley) y que se ha extendido a los demás órdenes de la vida, conlleva un reconocimiento y valoración de la juventud inédita hasta este momento. Así, a priori, el adolescente será considerado, capaz de autorrealizarse. El mito de la infancia y de la juventud, como consecuencia de una sobre valoración del concepto rousseauiano de la infancia, ha sido favorecido por la era individualista, cuestionando el carácter intervencionista de la educación.

<sup>16</sup> O. MONGIN (1985): Consideraciones francesas sobre el papel de la filosofía en la enseñanza secundaria. Madrid. Rev. Paideia.

<sup>17</sup> ARENDT, H. (1989): *La crisis de la cultura*, edit. Pòrtic. Barcelona.

### 5.3. Repercusiones didácticas. Enfoque de la mediación constitutiva

Para acabar me planteo cómo se traduce pedagógicamente esta nueva conciencia y cómo ha de intervenir una didáctica constitutiva en una realidad donde las más sólidas y antiguas evidencias caen en el descrédito. Me pregunto, pues, cabe preguntarnos, finalmente, cómo se traduce pedagógicamente esta nueva conciencia. Mongin afirma que la ilusión individualista se interpreta pedagógicamente por la creencia de que el joven nada tiene que aprender y puede pasar de una relación pedagógica. Creencia fácilmente constatable en nuestras aulas y causa primordial de la ausencia generalizada de motivación. Nuestros alumnos perciben la educación no como un derecho que se ejerce sino como un castigo que se padece sin que se justifiquen suficientemente los motivos. Esto a los profesores nos preocupa porque no creemos que la filosofía sea un instrumento para castigar y aburrir a nuestros alumnos. Paralelamente a este hecho y con el fin de humanizar y facilitar el aprendizaje y la formación del joven, han surgido iniciativas pedagógicas a lo largo y ancho de esta segunda mitad de siglo que han reforzado la protección del adolescente, al que se le considera como un absoluto, en detrimento de las necesidades culturales, de las necesidades sociales, de las necesidades del mundo de los adultos, que también lo forman los profesores y maestros que sufren en más ocasiones de las tolerables el autoritarismo desmedido de los adolescentes.

Es precisamente por la incidencia de estas paradojas y fantasías por lo que debemos reflexionar sobre el diseño educativo y el tipo de intervención que la filosofía habría de incorporar. Es necesario superar la relación de igualdad y reducir la incidencia de estas paradojas y fantasías en favor de una relación fundamentada en la diferencia y la desigualdad entre la adolescencia y la edad adulta, si queremos no sólo respetar el mundo de la cultura y el valor de la educación, sino que la sociedad y el conjunto de las relaciones humanas y los valores que las sostienen puedan sobrevivir a la confusión.

Mongin, siguiendo a Arendt, piensa que la modernidad, el individualismo democrático reclaman una nueva concepción de la enseñanza y una nueva imagen de la didáctica de la filosófica que defina su naturaleza como un tiempo de aprendizaje del juicio y la deliberación racional. Una didáctica constitutiva superadora de la escisión (filosofía versus alumno) y que además manifieste un verdadero compromiso con una educación que pretenda preservarnos

tanto del ensueño individualista como del artificialismo histórico. El individualismo radical evita la alteridad. Estamos acostumbrados a comprobar como nuestros alumnos no buscan el intercambio y enriquecimiento de ideas sino la confrontación dura, la lucha agónica en la defensa de ideas que son tópicos, prejuicios o creencias que adopta sin reflexión ni discusión. Creencias que utiliza contra los otros sin ánimo alguno de examinar sino más bien de imponer.

La filosofía –nos dice Savater– ha sido el esfuerzo para categorizar el conjunto de la vida humana desde la perspectiva de la verdad. Pero hoy resulta que cada cual lleva en el bolsillo su verdad portátil, junto al llavero y al DNI. No lleva, fijate bien, la búsqueda de la verdad, ni la duda que urge a encontrarla, ni los razonamientos que sustentan la opinión y que pueden ser debatidos, sino la verdad misma, hecha, derecha y concluida, aunque cambie de un día para otro como el estilo de peinado. Todo el mundo tiene derecho a su verdad, de modo que ¿para qué buscarla juntos o contar las biografías intelectuales de los que aspiraron a ella, sin mayores títulos que cualquier otro hijo de vecino?<sup>18</sup>

Mongin afirma que si el individuo, en la línea de Savater, evita la alteridad y la confrontación, la didáctica de la filosofía ha de convertir la clase en una escuela de formación del juicio, del razonamiento y la deliberación. Formación que el alumno rechaza en su delirio de saber lo suficiente y necesario, y de saberlo por él mismo prescindiendo de la relación pedagógica. El aprendizaje de la formación del juicio es el único modo de preservar progresivamente al adolescente del ensueño individualista por excelencia: el ahorrarse el esfuerzo de juzgar y deliberar. Las razones de esta pereza y este desprecio del aprendizaje y formación del pensar sólo es posible hallarlas en la convicción de que cada uno ya sabe qué es lo que quiere. La voluntad individual de cada alumno parece saber qué es lo que quiere, cómo lo quiere, estando además convencida y segura de sus elecciones y de sus valores aunque unas y otros sean erráticos y sin fundamento. Pero el peligro de este estado de conciencia es ese mecanismo de defensa que Freud llama generalización y que tiende a convertir esa voluntad individual en voluntad general: si lo quiero yo, lo quiere todo el mundo; si para mí es bueno, entonces es bueno para todo el mundo. Cosa que alimenta peligrosamente esa auto-

<sup>18</sup> SAVATER F. (1994): *El otro concordato*. Artículo de opinión publicado en El País, 26.3.94, pág. 12.

suficiencia y prepotencia que reinan hoy en nuestras aulas. Alumnos que a duras penas saben leer correctamente, emiten sin ningún rubor juicios de valor acerca del trabajo del profesor, la validez de la materia y la necesidad del aprendizaje. El delirio individualista supone que los individuos ya saben lo que quieren cuando acceden a la clase. Delirio, afirma Mongin, porque a la voluntad individual si algo la caracteriza es su inseguridad, contradicción, inquietud, zozobra, para lo cual reclama como terapia la necesidad del juicio y la deliberación. Y ésta precisamente deberá ser la orientación de la práctica filosófica, una práctica constitutiva del pensar y el deliberar, superando prejuicios, corrigiendo defectos, trabajando el lenguaje, clarificando y justificando criterios.

El acto del pensar y su aprendizaje no es un quehacer privado, individual. El acto de pensar se encuentra siempre e inicialmente en una comunicación anticipada con los demás con quienes sabemos y queremos llegar a un acuerdo. Supone la alteridad, la reciprocidad, el compromiso normativo. El pensamiento tiende a expandirse más allá de la subjetividad, a traspasar los límites individuales porque no puede funcionar en el aislamiento y la soledad. En tales condiciones, se atrofia, se desvirtúa, no avanza, es regresivo. La reconstrucción del pensar a través de la confrontación dialógica de las diferentes subjetividades (los alumnos y el profesor) que conforman la clase, ha de ser, a mi juicio, el objetivo de la clase de filosofía. La formación del juicio como objetivo filosófico solamente puede ser garantizado por una didáctica filosófica recíprocamente constitutiva. La clase de filosofía, como didáctica filosófica constitutiva, dialógica, crítica y pragmática, puede y debe ser ese espacio efectivo de liberación, es decir, de la formación del pensamiento o aprendizaje del pensar. ¿Ello supone el prescindir de la tradición, del contenido sustantivo que conforma la historia de la filosofía? Esta renuncia facilitaría incidir en la escisión. El diluirla implica incorporarla, no renunciar a ella contentándonos con pensamientos particulares, aislados, tal y como sugiere Lyotard. A la filosofía como contenido cultural excelente no hemos de tratarla como una pieza de museo. Necesitamos la tradición filosófica, como los científicos necesitan la tradición científica. No podemos prescindir de ese patrimonio, pero no hemos de acceder a él como quien viaja a Lourdes: esperando el milagro. Debemos viajar a la filosofía con el objetivo de observar y buscar en su tradición un aprendizaje del pensamiento, de sus reglas, de sus diferentes protocolos. La historia de la filosofía en sus diferentes tradiciones debe ser el material primordial, base, de una enseñanza de

la filosofía como aprendizaje de la deliberación o pensamiento compartido. Insisto en el concepto de aprendizaje compartido del pensamiento y no en su acabamiento, su final, en el sentido de que el pensamiento racional jamás llega ni podrá llegar al absoluto.

Ésta deberá ser, desde mi punto de vista, la orientación de una didáctica filosófica dentro del marco de la enseñanza actual. Su concreción ya dependerá de nosotros, de la peculiaridad de los contextos, de las posibilidades materiales y organizativas de que dispongamos, del compromiso de la propia institución educativa. Hemos de mirar atrás, al pensamiento griego como escuela que nos ha enseñado a deliberar, a respetar el espacio público, a aprender a hablar.

*Abril de 2004*