

Didáctica

La Filosofía como cuarta destreza cultural para la realización humana de la vida*

Ekkehard Martens

La discusión sobre el currículo se ha iniciado en Alemania, especialmente, tras la pausa que tuvo lugar en Alemania, en Europa y en el mundo en 1989. La filosofía, en tanto que cuarta destreza cultural a la que no se puede renunciar (junto con el cálculo, la lectura y la escritura) ha adquirido con ello un valor posicional completamente nuevo frente a la filosofía entendida como pura formación (“Bildung”) o como ética pedagógico-moral. A continuación quisiera fundamentar esta afirmación y exponerla con más detalle.

1.- *La problemática real* se puede esbozar con unos pocos rasgos:

- la crisis de orientación que va desde el cambio de valores hasta la pérdida de los mismos (problemas con el mundo científico-técnico de la vida y la crítica al progreso; el choque entre las culturas mundiales y la crítica al eurocentrismo; el desmoronamiento de las imágenes antigónicas del Este y el Oeste y la crítica a Occidente; el nuevo orden mundial e intraeuropeo de las estructuras de los estados y la crítica al universalismo/particularismo).
- la crisis de la secularización (nueva religiosidad, sectas, fundamentalismo; multiconfesionalidad y religiones mundiales).
- la crisis de la ciencia (la creciente caducidad de los contenidos del saber debido al desarrollo interno de la ciencia; las nuevas ramas de la ciencia surgidas desde nuevos campos de problemas; las nuevas for-

* Título original: *Philosophie als vierte Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung*, publicado en ZDPE 1/95. Traducción de Norberto Smilg

mas de saber debidas a nuevos medios de información; la necesidad creciente del trabajo en equipo; la duda ante la conversión en científico del mundo de la vida).

- la crisis educativa (las exigencias, que cambian súbitamente, de una formación profesional orientada al futuro y el escaso instrumental de pronóstico).
- la crisis de la democracia (tedio político, populismo, concepciones autoritarias y fundamentalistas de la política, gestión tecnocrática de la política).

2.- Las *propuestas de solución* realizadas hasta ahora en dirección a la escuela se pueden perfilar también a grandes trazos:

- grupos de especialistas o campos de estudio interdisciplinares y orientados hacia problemas en sustitución del canon tradicional de asignaturas separadas, que ha sido solamente renovado y modificado continuamente.
- capacidades clave o básicas en vez de un (mero) saber de asignaturas.
- formación estética en vez de un descabezamiento intelectualista.
- la escuela como ámbito de experiencia democrática en lugar de fábrica autoritaria de aprendizaje.
- orientación secular o atea del saber mediante la ética en vez de mediante la religión.

3.- La discusión actual en la opinión pública, en las asociaciones profesionales y en la administración escolar o educativa recuerda la polémica en torno a la "*Reforma educativa como revisión del currículo*" (Robinsohn 1967) que, desde una formación anacrónica y acuñada desde las ciencias del espíritu, debía conducir a una formación y educación modernas concebidas como "dotación para comportarse en el mundo". La reforma del grado superior del instituto [Gymnasium] de 1972 estaba orientada en gran parte hacia Robinsohn, del mismo modo que el ensayo permanente de retoques.

4.- En lo que concierne al papel de la filosofía, se ha producido, entretanto, un desplazamiento del acento que no siempre ha sido analizado con suficiente claridad:

- en el acuerdo de la reunión de ministros de educación de 1972, la Filosofía era una de las asignaturas nuevas y con igualdad de derechos en los currícula individuales de las alumnas y alumnos, con un anclaje diferencial y tendencialmente creciente en los planes docentes de los Estados Federales [Länder], pero sin una conceptualización teórico-formativa reconocible; esto es válido también para la filosofía como principio educativo curricular sin consecuencias, según el párrafo 4.1.
- actualmente, en especial en los nuevos Estados Federales, la Filosofía retrocede como materia formativa de la que se puede prescindir en

La Filosofía como cuarta destreza cultural para la realización humana de la vida

los grados superiores del instituto en favor de la Ética. Ésta es considerada como una asignatura de orientación más útil y que abarca desde la primera a la última clase de todos los tipos de escuelas, especialmente en sustitución de la Religión.

5.- Las *reacciones a la doble tendencia de sustituir la Religión y la Filosofía por la Ética* son enormemente diferentes y contradictorias:

- las profesoras y profesores de Ética, con frecuencia ajenos a la materia y comprometidos pedagógicamente, desconfían con razón de una filosofía esotérica y alejada de la vida, equiparándola injusta y totalmente con la filosofía.
- las profesoras y profesores formados en la especialidad e igualmente comprometidos pedagógicamente, aplauden como profesores de Filosofía la orientación filosófica de la clase de Ética. Pero, con frecuencia, no pueden reconocer ninguna ayuda suficiente en los contenidos de parte de la filosofía especializada actual (escasa concreción en los discursos de aplicación, menosprecio de los problemas y de las actividades de carácter pedagógico y político-cultural o político-formativo).
- frecuentemente, los profesores de Filosofía del grado superior del instituto ven en la clase la Ética una competencia amenazadora y votan (a lo sumo) a favor de una Ética pedagógico-moral o (titubeando) a favor de una Ética filosófica en los cursos inferiores como preparación adicional para “su” asignatura mediante una clase de Filosofía en los cursos 9/10.
- por lo general, los representantes de las administraciones educativas y escolares defienden la enseñanza de la Ética en sustitución de la enseñanza de Religión (según la Constitución, art. 7, III), a la vez que como oferta necesaria para la orientación moral o como medio educativo moral; en tanto que principio para la enseñanza de la Ética, la “realización de la vida” ocupa un amplio espacio en los planes de enseñanza, pero como ensayo del modelo “ciencia para la vida –Ética– Religión” (Brandenburgo), se la considera más bien con escepticismo, especialmente por los especialistas en filosofía (por aproximación a la mal vista “ayuda para la vida”) y por las iglesias (preocupadas por la decreciente influencia confesional). Finalmente, a la filosofía se la considera –según el tono y la formación previa– bien como potencial izquierdista de descomposición (debido al viejo miedo del ‘68), bien como acervo cultural conservador que sólo es adecuado para unos pocos: “Para mí personalmente, la filosofía es ciertamente irrenunciable, pero en la escuela debe quedar reservada como una posibilidad de elección o, mejor aún, como una libre comunidad de trabajo, para los pocos alumnos inteligentes”.

6.- Es preciso calibrar si y hasta qué punto la amalgama de motivación y

prejuicio político-federativa, político-profesional y político-ministerial, puede dar cuenta del *desafío* actual de carácter político-cultural educativo, pedagógico y filosófico: ¿qué aportación pueden ofrecer la escuela y la filosofía a una *realización humana de la vida en el mundo científico-técnico de la modernidad* desde la perspectiva de la situación actual del problema?

7.- La *contribución de la Filosofía* como asignatura académica puede y debería consistir, ante todo, en *rehabilitar* como tema propio la *formación en tanto que categoría central de la cultura y la sociedad* (en conexión con Platón, Kant y Adorno) y en concebirla como presupuesto¹ y como consecuencia² de su propia actividad. La cultura y la formación no son algo exterior para la filosofía. Antes bien, la filosofía sólo se puede desarrollar en el supuesto de una cultura “favorable a ella” por un lado y, por otro, la cultura también es al menos una consecuencia de la filosofía, como producto de la formación en sus diversas actividades.

8.- Sigue siendo aplicable a la *cultura de la Modernidad* el análisis de Kant de que si bien no vivimos en una “era ilustrada”, sí lo hacemos en una “era de la Ilustración”³. Pero la Ilustración es una actividad y también un producto filosófico, según el método socrático de “rendir cuentas” y hasta la máxima kantiana del “pensar por sí mismo” y de la “crítica”: “Nuestra época es la verdadera época de la crítica a la que todo se debe someter” como “examen libre y público”⁴.

9.- Por lo tanto, *la reflexividad ilimitada, la profanidad y el pluralismo*, en tanto que características de la Modernidad⁵ son también una consecuencia de la filosofía que habría que asegurar en un primer paso histórico-diagnóstico de una valoración necesaria de las consecuencias de la filosofía. En un segundo paso crítico-diagnóstico habría que resaltar que la cultura moderna de la Ilustración es una consecuencia totalmente ambivalente, e incluso problemática, de la filosofía. Habría que hacerlo partiendo, quizás, de la “Dialéctica de la Ilustración” de Horkheimer/Adorno y en atención a los fenómenos de crisis actuales que se han esbozado. En un tercer paso cons-

¹ Cfr. KAMBARTEL, F.: “Vernunft: Kriterium oder Kultur”, en *ibid.*: *Philosophie der humanen Welt*, Frankfurt/M. 1989; especialmente p.36. RORTY, R.: *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*, Frankfurt/M 1981, especialmente pp. 387 y ss. para la Filosofía “formadora”.

² Cfr. MITTELSTRAß, J.: *Die Modernität der Antike* (Konstanzer Universitätsreden), Konstanz 1986.

³ KANT, I.: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (A491 Edición Weischedel vol VI, p. 59)

⁴ KANT, I.: *Kritik der reinen Vernunft* (A XI, Edición de Weischedel, vol. II, p. 13).

⁵ SCHNÄDELBACH, H.: “Kant –der Philosoph der Moderne”, en *ZDP*, 2, 1993; especialmente pp 133 y ss.

La Filosofía como cuarta destreza cultural para la realización humana de la vida

tructivo-terapéutico, habría que considerar y practicar las posibilidades de un dominio de las consecuencias de la filosofía.

10.- La teoría y la práctica del *dominio de las consecuencias de la filosofía* como crisis de la Modernidad es también una *tarea de la didáctica y de la enseñanza de la Filosofía*. Si la crisis de la modernidad es también o esencialmente un producto de la filosofía, al difuminarse ésta quedaría como no pensada en sus raíces y podría ser dominada con menos éxito. Por este motivo, las propuestas de solución dirigidas a la escuela que se han formulado hasta ahora para vencer la crisis de la Modernidad deberían completarse mediante la introducción de una enseñanza general de la filosofía y mediante la introducción de la filosofía como principio de enseñanza, desde el primero hasta el último curso.

11.- *Orientarse en el pensar*—primeros pasos filosóficos con niños⁶ recoge la anotación final del escrito de Kant del mismo título (en su primera parte): “Fundamentar la formación de sujetos individuales mediante la educación es muy fácil; sólo es preciso empezar pronto a acostumbrar a las jóvenes cabezas a esta reflexión. Sin embargo, ilustrar toda una época es muy penoso; pues se encuentran muchos obstáculos externos que en parte prohíben y en parte dificultan tal tipo de educación”⁷. En una cultura en la que ningún ciudadano adulto puede realizar su vida individual ni participar en los procesos democráticos sin capacidad de palabra, de argumentación y de crítica respecto a las relaciones medio-fin, la filosofía, comprendida como ejercicio explícito y profesionalmente realizado de esas capacidades, constituye efectivamente una cuarta destreza cultural necesaria.

12.- Es preciso *agregar*, gradualmente y sobre todo en los cursos superiores, capacidades metarreflexivas así como una ilustración sobre la Ilustración (entre otras, también una “formación estética”). Pero ante todo, las capacidades más bien formales de “formación de conceptos” deben vincularse con la práctica de un “comportamiento dialógico” solidario y democrático, y con un “asombrarse” libre y autotélico⁸. Sólo de este modo se puede cultivar la reflexión, pragmática necesariamente y autotélica.

13.- Si la aportación de la filosofía, como cuarta destreza cultural para la realización humana de la vida no ha de ser sólo formal, es preciso desde el principio considerar *los contenidos elementales en un lenguaje elemental*. En

⁶ MARTENS, E., Hannover 1990; v. también MARTENS, E./SCHREIER, H. (edits.): *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck 1994; y además *Themenhefte der ZDP* 1/1984 y 1/1991.

⁷ KANT, I.: *Was heißt: sich im Denken orientieren?* (A339, edición Weischedel, vol. III, p. 283).

⁸ Cfr. los tres “pasos”: MARTENS: *Sich im Denken orientieren*, op. cit. en nota 6.

1923, Albert Schweitzer dirigió ya esta exigencia a la filosofía académica en su "Filosofía de la cultura":

Con todo su saber, se había apartado del mundo. Los problemas de la vida, que preocupaban a los hombres y a la época, no desempeñaban ningún papel en su quehacer. Su camino se apartaba del de la vida intelectual universal. Como ésta no recibía ningún estímulo de la filosofía, tampoco le proporcionaba ninguno. Puesto que no se ocupaba de problemas elementales, no conservaba una filosofía elemental que pudiera convertirse en filosofía popular⁹.

14.- Que la filosofía pueda ser realmente una cuarta destreza cultural dependerá también del grado en el que pueda asumir el desafío de una *filosofía elemental de la realización de la vida* como oportunidad y obligación de su dominio de las consecuencias de la filosofía. La configuración en la organización escolar como "Filosofía", "Ética" o "Realización de la vida-Ética-Religión" se debe aclarar entonces con mejores fundamentos, más allá de cualquier prejuicio más o menos justificado.

⁹ SCHWEITZER, A.: *Gesammelte Werke*, vol.II, edit. por R. Grabs, Berlin (DDR) 1971 (Munich/Zurich 1974). p. 29.