

Didáctica

Enseñar Filosofía

Angel Casado

La pregunta por el sentido de la Filosofía en los niveles de enseñanza anteriores a la Universidad, demanda una honda reflexión sobre las virtualidades educativas propias del pensamiento filosófico. El artículo subraya esta importante cuestión, como condición indispensable para lograr una mínima *congruencia* entre lo que se *hace* en la clase de filosofía y lo que se *dice* que es la materia: no una asignatura más a aprender, sino unos problemas y cuestiones que deben ser pensados desde planteamientos rigurosos y coherentes. Tal reflexión, además, permitirá desmontar ciertas propuestas técnico-educativas —de inquietante influencia entre nosotros—, para las que el discurso filosófico es irrelevante en educación.

1. Filosofía y «compromiso educativo».

El problema de la educación ofrece en nuestros días una inequívoca dimensión *socio-cultural y política*. *Lejos de concebirse como un ámbito aparte*, «lo educacional» se presenta íntimamente vinculado a la sociedad y la cultura, con las que configura, en estrecha y compleja interacción, el «horizonte» o marco de preocupaciones desde el que es posible atisbar el sentido —o la falta de sentido— que la educación y la escuela tienen en nuestros días. Cualesquiera que sean los enfoques o perspectivas desde los que se consideren las cuestiones educativas, el requisito previo es no «aislarlas» de esa totalidad más amplia de que forman parte y de la que reciben sentido y justificación.

Entre los rasgos de ese universo social y cultural, destaca la prioridad que las modernas sociedades de consumo, inmersas en las exigencias del proceso de *producción y eficacia* crecientes —dos principios incuestionados e incuestionables—, conceden a todo cuanto contribuye a potenciar esa misma capacidad productiva o extender al mayor número de personas los conocimientos y técnicas que la hacen posible. Todo lo cual repercute lógicamente e inevitablemente en el ámbito académico, donde llega a verse como algo «natu-

ral» el mayor relieve (prestigio, espacio, tiempo, medios...) que se otorga a las disciplinas e investigaciones ligadas al proceso de desarrollo industrial; por contra, las dedicadas sobre todo a cuestiones «humanas», referidas a la vida del individuo en la sociedad o al cultivo de valores indispensables para aquélla (libertad, solidaridad, justicia...), son relegadas frecuentemente a un segundo plano, cuando no arrinconadas o suprimidas.

Ricardo Gullón, hoy fallecido, se refería no hace mucho a esta situación, señalando el contraste entre los avances logrados en el campo científico-técnico y el menguado progreso moral paralelo:

«El desequilibrio, creo yo, aumenta día tras día, y es forzoso preguntarse si no contribuye a su incremento un tipo de educación carente de los necesarios soportes deontológicos (...) La protección de los Estados a las ciencias capaces de mejorar la calidad de vida y de contribuir a la nivelación de las desigualdades sociales está justificada. Lo que no se justifica es la insólita discriminación de quienes se esfuerzan en mantener en nuestra sociedad los valores humanos.»¹

Al hilo de las anteriores palabras, cabe resaltar cómo el principio de racionalidad pragmática, propio de la esfera *productiva*, extiende su influencia a parcelas cada vez más amplias de la actividad *humana*: medicina, política, educación... Así, en este último ámbito, se da la paradoja de que las exigencias propiamente «educativas» del proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculadas al «desarrollo humano» de los estudiantes, se subordinan en la práctica a cuestiones técnicas o de organización (medios materiales, diseño de «estrategias», innovaciones tecnológicas), que apenas cuentan en la importancia de lo que se aprende, con el único objetivo de incrementar la *eficacia* y/o *rendimiento* del «sistema».

Desligada del «compromiso educativo», la escuela no se orienta ya por los principios o ideales de una formación reflexiva, con su correlato de libertad, autonomía y proximidad a las cosas humanas que Adorno reclamaba como requisitos de toda formación auténtica. Lo que hoy se pide de ella no es que *forme*, sino que «prepare» o *habilite* al ciudadano para integrarse en una sociedad en la que todo, incluido él mismo, está programado para producir y consumir. Como si de un proceso productivo más se tratara, el interés por la educación se limita cada vez más a consideraciones sobre el *producto* resultante, con vistas a satisfacer supuestas «demandas» sociales, generalmente vinculadas al «mercado de trabajo». Consecuentes con esa visión técnico-productiva, muchos de los «proyectos educativos» eliminan toda referencia al hombre como sujeto autónomo, sustituyéndolas por criterios que resaltan su condición de «medio» o «recurso» productivo. En tal situación, y pese a las proclamas sobre su carácter crítico y liberador, o su decisivo papel en la

¹ Discurso pronunciado en el acto de entrega de los «Premios Príncipe de Asturias». Recogido en la prensa diaria (20-10-89).

construcción de una sociedad mejor, la educación se suma gradualmente al proceso general de despersonalización, «resultante de haber sido convertidos (los hombres) en medios para un fin (social)»².

Desde los parámetros habituales de utilidad y provecho inmediato, es corriente que las variables de difícil o imposible expresión cuantitativa (análisis filosófico, aspectos trascendentes...), calificadas de discursos «débiles», se consideren «no aptas» para formar parte de estudios «serios». Esa óptica *utilitaria*, tantas veces esgrimida en su contra, ha propiciado actitudes poco favorables —cuando no claramente adversas— hacia la filosofía en el ámbito académico. El diagnóstico de Horkheimer es ciertamente esclarecedor:

«Con la negligencia, condicionada socialmente, de que es objeto el individuo, la negligencia de que se hace objeto a la religión y a la filosofía va penetrando en las universidades y en las escuelas superiores. La filosofía deja de constituir un objeto de enseñanza y de formación; en un mundo orientado hacia lo inmediato y lo práctico, la filosofía sólo se juzga por su utilidad y, por consiguiente, se le atribuye escaso valor.»³

Al amparo de ese pragmatismo de corto alcance, surgen las frecuentes «lecturas» y conclusiones apresuradas a que llegan los responsables políticos o académicos de turno, en orden a las prioridades y urgencias en educación. El corolario «práctico» que se sigue es extremadamente simple: hay que «dejarse de filosofías» y enseñar cosas «útiles»⁴.

Claro que estos discursos, cada vez más extendidos en el ámbito educativo, escamotean por lo general ciertas cuestiones elementales —pero fundamentales— referidas a la *naturaleza* y *finalidad* misma del proceso educativo. Porque, ¿en qué consiste exactamente?: ¿se trata de que el profesor enseñe lo que él mismo ha aprendido, o es otra cosa?. ¿Para qué se educa?: ¿para que el alumno «pase» un exámen, para «integrarse» y tener «éxito» social, para ayudarle en su «maduración» personal y social...?

Cuestiones, como vemos, en las que late el carácter radicalmente «humano» del proceso. Cabe sospechar, en consecuencia, que ese «mundo orientado hacia lo inmediato y lo práctico» no es el ámbito más apropiado para que el hombre dialogue y se encuentre consigo mismo —y, por tanto, con los demás—, sino, en todo caso, el del pensamiento filosófico, que aspira a hacerle más dueño de sí, liberándole de las viejas y nuevas cadenas que le aprisionan desde instancias muy diversas.

En suma, pues, la pregunta por el sentido de la filosofía en educación sólo alcanza su verdadera dimensión cuando se plantea en el marco del «com-

² HERBST, P., «Trabajo, labor y educación universitaria», en PETERS, R.S. y otros, *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1979, p. 129.

³ *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*, Barcelona, Península, 1976, p. 93.

⁴ Buen ejemplo de lo que decimos es la prevista —y ya segura— desaparición de la filosofía en los estudios de Magisterio. El argumento, naturalmente, es su obvia «inutilidad».

promiso educativo», con su exigencia correspondiente de *formación* (y no sólo «habilitación), de profundas implicaciones éticas, sin las cuales el proyecto educacional deviene en mero proceso adaptador de carácter técnico-instrumental. Cualquier propuesta de excluir a la filosofía del proceso educativo implica, en el fondo, la renuncia a ese «compromiso».

2. La filosofía como educación del pensar.

Al tiempo que se subraya la importancia de la filosofía en todo proceso auténticamente educativo, justo es reconocer que su enseñanza constituye una tarea nada fácil: no ya por las limitaciones normales de espacio, tiempo o medios, sino, sobre todo, por la dificultad de hacer ver la tarea sugestiva en que consiste la filosofía (la tarea del *pensar*) a unos alumnos obsesionados por las calificaciones y los exámenes, que la perciben como una asignatura más cuyos contenidos deben memorizar. Además, se trata de un saber en cierto modo «extraño» para ellos, difícil de reducir a fórmulas o esquemas y que genera no poca incomodidad⁵.

Se explica, en consecuencia, el papel fundamental que en nuestra disciplina juega la actitud del profesor, su receptividad y capacidad de acogida, a la hora de conseguir que la clase se convierta en una situación satisfactoria de aprendizaje, con todos sus componentes —profesor incluido— entregados a un diálogo abierto y enriquecedor sobre las cuestiones o temas del programa. Superado el supuesto —tenido hasta hace poco como irrefutable— de que «el niño no puede razonar como un adulto»⁶, se hace patente la importancia de profundizar en esta línea de actuación docente, recurriendo a aportaciones diversas (psicológicas, pedagógicas) que permitan mejorar los aspectos organizativos o didácticos de la clase.

Con todo, lo anterior no debe hacernos olvidar que, en filosofía, antes que unas «verdades» a aprender, importa el *talante* o forma de proceder en el trabajo intelectual. De ahí que, en última instancia, el fundamento más sólido para justificar la presencia de la filosofía en los planes de estudio, sobre todo en niveles de enseñanza anteriores a la universidad, radique precisamente en las *virtualidades* educativas inherentes al propio pensamiento filosófico. Sin pretensión alguna de triunfalismo, hay que subrayar el destacado papel que la reflexión filosófica juega en el «desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico», a las que la LOGSE se refiere como una de las *finalidades generales* de la actividad educativa (art. 2, 3 d).

De otra parte, y a poco que se reflexione sobre el tema, se advierte el pe-

⁵ En el propio lenguaje «pasota», tan extendido entre los jóvenes de hoy, *pensar* se convierte en «comerse el coco», algo de lo que hay que huir.

⁶ «Uno de los mayores méritos de Kant, señala Gadamer, es haber enseñado en su pedagogía que siempre se subestima al niño cuando se cree que no se puede apelar a su razón» (*La herencia de Europa*, Barcelona, Península, 1990, p. 139).

so específicamente «educativo» del pensamiento filosófico, por cuanto:

- implica una radical referencia al hombre, cuya libertad y autonomía configura el «horizonte» que orienta y legitima el proceso educacional en su conjunto;

- aporta una perspectiva plural y de claridad racional —difícil de suplir desde otras áreas o disciplinas— en los debates sobre medios y fines educativos, supuestos generales subyacentes en los comportamientos morales, relaciones entre el individuo y la sociedad como un todo, etc.;

- pero, sobre todo, porque, en sí misma, la filosofía es ya educación: «educación del pensar». No se trata de que la filosofía ostente —ni tan siquiera pretenda— la «exclusiva» respecto al cultivo del pensar, pero no es menos cierto que «lo específico de la actividad filosófica es el *pensar*»⁷. Los filósofos han centrado históricamente su tarea en esta actividad, en su ejercicio y en el análisis crítico de sus métodos. Y, si la filosofía es primordialmente «cosa del pensamiento», es legítimo concluir que «aprender a pensar» es, primariamente, una cuestión filosófica⁸.

Alguien puede pensar que, en todo caso, es ésta una cuestión de rango «menor», en el cómputo de los muchos y graves problemas a que la educación ha de hacer frente. Pero no hay tal: el ritmo acelerado de cambios (científico-técnicos, éticos, políticos...), y su profunda incidencia en las sociedades de nuestro tiempo, plantea a los sistemas educativos el reto inesquivable de hacer posible que el estudiante los afronte de forma lúcida y coherente. En esta tesitura, los «inventarios» de ideas, creencias o doctrinas son claramente insuficientes: se hace preciso que el alumno mire, escuche, examine, evalúe..., en suma, *piense*, por sí mismo. Así, el acento de la acción educativa pasa a recaer en el propio *pensamiento*, en cuanto rasgo específicamente humano y factor indispensable de emancipación y autoformación.

Es evidente la dificultad de definir o «acotar» el alcance e implicaciones educativas de una noción tan compleja como la de pensamiento autónomo; hay que señalar, en todo caso, que se halla íntimamente vinculada a la idea de razón, o mejor de *tener razones* para lo que uno siente, piensa o hace. Pero «hacerse» autónomo no es cuestión de mera maduración: en buena parte, implica un largo proceso de aprendizaje e interacción, puesto en marcha «desde» una idea particular del desarrollo humano, que incorpora un sentido inequívocamente moral⁹.

He ahí cómo una propuesta («aprender a pensar»), que inicialmente po-

⁷ CRUZ, M., *Del pensar y sus objetos*, Madrid, Tecnos, 1988, p. 12.

⁸ Cfr. McDONALL ROSS, G: «Philosophy in school», *Journal of Philosophy of Education*, vol. 22, 2 (1988), p. 206.

⁹ Cfr. DEARDEN, R.F., «Autonomía y educación», en *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, 1982, pp. 427-430. Cfr. también: RUBIO CARRACEDO, J., *Ética constructiva y autonomía personal*, Madrid, Tecnos, 1992, pp. 133-165.

dría tomarse como algo gratuito o pintoresco, se perfila al cabo como un aspecto central de la educación actual. Conseguir que el alumno llegue a pensar por sí mismo, de forma crítica y creativa, como garantía de una mejor y más amplia comprensión de la propia experiencia, constituye un objetivo fundamental de la educación en *todos* sus niveles —no sólo el universitario— : nada hay más importante. El pensar, recuerda M. Lipman, es el «cimiento mismo del proceso educativo»: «...toda educación construida sobre cualquier otra base —añade— (...) será superficial y estéril»¹⁰.

La cuestión fundamental, por tanto, no es sólo *aprender* (en el sentido de informarse o enterarse de algo), sino, sobre todo, *entender*, es decir, ser capaz de aprehender el significado de cuanto no rodea. Más que transmitir conocimientos (que con toda seguridad quedarán anticuados en un corto espacio de tiempo), el esfuerzo principal del proceso educacional habrá de dirigirse a garantizar en el alumno un adecuado desarrollo de las habilidades o destrezas del pensamiento, que le permitan «interpretar» o dar sentido a los hechos y situaciones de su vida cotidiana¹¹.

A esta importante cuestión tratan de responder numerosos programas surgidos en las últimas décadas. Todos ellos, desde una común preocupación por el «desarrollo del pensamiento», comparten el supuesto de que las habilidades implicadas en dicho objetivo pueden mejorarse a través del ejercicio. Haciendo suyo un conocido lema de Dewey (*learning by doing*), vienen a coincidir en que a pensar se aprende *...pensando* pero no de cualquier manera, sino de acuerdo con ciertas reglas y criterios de validez reconocida y contrastada. Las diferencias derivan precisamente del criterio elegido en cada caso.

Así, y a diferencia de los programas o «estrategias» de desarrollo cognitivo, de marcado carácter *técnico* y raíz fundamentalmente psicológica, centrados por lo general en cuestiones de «eficiencia» y «economía» del pensamiento, la *filosofía* ha mostrado desde su nacimiento en Grecia una especial preocupación por desarrollar esa capacidad de pensar bien, prestando atención no sólo a la dimensión cognoscitiva, sino también a temas del ámbito moral, social o estético. Ese carácter «intertextual», dialógico y envolvente, y su decidida vocación reflexiva y crítica, hacen de la filosofía la guía o modelo más idóneo, no sólo para incrementar la capacidad de razonamiento de niños y adultos, sino para facilitar su acceso, en cuanto agentes activos y responsables, a un juicio autónomo acerca de los hechos y valores de su propia vida. Esta peculiar «ocupación» a que los filósofos se han entregado tradicionalmente de forma ejemplar, constituye «una de las potencias espirituales mayores que nos preservan de sumirnos en la barbarie y nos ayudan a seguir siendo hombres,

¹⁰ «El papel de la Filosofía en la educación del pensar», en *Diálogo Filosófico*, 9 (1987), p. 350.

¹¹ Un reciente informe de la UNESCO subraya precisamente que la educación debe preocuparse por «desarrollar en todas las edades un espíritu metódico y crítico que es el único que permite orientarse libremente en un mundo en plena mutación y, sobre todo, interpretar y elegir según las necesidades una información cada vez más masiva y cada vez más diversificada» (*Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Madrid, Narcea, 1990, p. 15).

y a serlo cada vez en mayor grado»¹².

Del acierto en asumir esas «virtualidades educativas» propias del pensamiento filosófico, dependerá que la Filosofía se confirme día a día como materia con significado y lugar propios en los currículos de la Educación Secundaria —e incluso de la Primaria—, contribuyendo así a que las tareas de aprendizaje, cargadas de sentido «formativo» (lógico, moral, social...), devengan en procesos de autorrealización y edificación de sí mismo.

3. *La actitud filosófica como objetivo educativo.*

Ya hemos mencionado antes cómo el interés que amplios sectores —no sólo ni principalmente «pedagógicos»— muestran hacia la educación, empieza y acaba muchas veces en la consideración del papel que juega en la «optimización» de recursos productivos. Las cuestiones educativas siguen figurando entre los temas de actualidad, pero cada vez más se abordan desde perspectivas limitadas a su carácter «instrumental»: «producir» expertos en este o aquel campo, «preparar» mano de obra cualificada, etc.

M. Oakeshott ha llamado la atención sobre el peligro que encierran estas propuestas de «ingeniería social» (¿Qué tipo de ser humano queremos y cómo podemos producirlo más fácilmente?), en las que *educación* se sustituye por *socialización*, y el compromiso educativo, por consideraciones de utilidad social, económica o política: *necesitamos* —se dice— cirujanos, ingenieros, químicos...; detectadas las necesidades, todo se reduce a «producir» de la forma más rápida y económica los «tipos» más adecuados a esas funciones¹³. Gadamer subraya acertadamente que esa especie de «sueño tecnológico» («modelar» la sociedad como se construyen máquinas o se explotan las fuerzas naturales o humanas), «presupone ante todo y principalmente manipular la opinión pública»¹⁴.

El riesgo subyacente en tales propuestas es que, obviando su dimensión crítica, la educación pase a ser un mero proceso de adoctrinamiento cultural y habilitación técnica; que, en nombre y al servicio de una adecuada «integración» o «inserción» social —un objetivo cuya importancia no se discute—, se propugne una socialización perfecta, un ajuste sin fisuras, nada crítico, que impida al sujeto ser mínimamente consciente de sí mismo y de sus compromisos con el entorno físico, social y político de que forma parte. Si esto es así, no estaríamos ya ante un proceso de integración, sino, en todo caso, de «reintegración», tal como Orwell lo describe en *1984*, con sus tres niveles: «Prime-

¹² BOCHENSKY, I.M., *La filosofía actual*, Madrid, FCE, 1976, p. 12.

¹³ «La educación: el compromiso y su frustración», en DEARDEN, R.F., *op. cit.*, pp. 46-55.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 96. Entre nosotros, Gómez de Liaño ha denunciado este mismo fenómeno, en relación con el creciente proceso de despersonalización: «¿No será precisamente la desaparición de la persona la condición inexcusable para llegar al «sueño alquímico» de la ordenación absoluta de la sociedad de masas?» (*La mentira social*, Madrid, Tecnos, 1989, p. 242).

ro aprender, luego comprender y, por último, aceptar»¹⁵.

Si la educación es hoy algo, significa ante todo el intento de profundizar en el movimiento y esfuerzo del hombre por ser *persona*, esto es, por realizarse como ser sensible, inteligente y libre. En consecuencia, el proceso educativo tendrá sentido en la medida que propicie una educación para la persona, o sea, para la libertad. Desde esta perspectiva, la misión radical de la escuela habrá de consistir en estimular a las personas para que piensen por sí mismas, y no se limiten a repetir unas u otras fórmulas estereotipadas; ayudarles a enriquecer el sentido de lo que dicen o hacen, a descubrir los supuestos (lógicos, éticos, políticos) que subyacen en los discursos y proclamas que nos envuelven; contribuir, en suma, a que el hombre se consolide como «sujeto» de su propia vida. En ese empeño, íntimamente unido a una mayor «humanización» de nuestro mundo, el quehacer educativo muestra una amplia coincidencia con la honda aspiración del pensamiento filosófico:

«La filosofía enfrenta su realidad actual con la posibilidad ideal de una realización más adecuada. Y la mayor adecuación será valorada por la filosofía desde la exigencia de hacer al hombre más dueño de sí»¹⁶.

La conclusión más evidente de todo lo anterior es que, antes que técnico o científico, el problema de la educación es sobre todo una cuestión *humana*¹⁷, de responsabilidad moral y política; más que los aspectos teóricos, importa esclarecer cómo los hombres puede vivir humanamente. De ahí la radical insuficiencia de los programas y reformas proyectados desde bases exclusivamente técnicas: se necesita otro tipo de actuaciones, que aporten una revisión a fondo de los esquemas y marcos conceptuales implicados en las nuevas situaciones y problemas. Se vislumbra así el hondo sentido —incluso la imperiosa necesidad— de un lema como el que venimos postulando: «aprender a pensar», no ya para *comprender*, sino sobre todo para poder optar libre y solidariamente en nuestra sociedad técnica.

Ambos aspectos de la cuestión (*crítico-cognoscitivo* y de compromiso con la praxis) coinciden significativamente con el doble componente que el prof. Rubert de Ventós, desde inequívocas resonancias kantianas, distingue en toda actitud filosófica genuina:

a) Un conocimiento «débil»: se trata de «entender», pero también de «atender»; sólo aminorando el «estruendo» de nuestras propias estructuras cognoscitivas (conceptos, esquemas, teorías), podremos responder a la experiencia «efectiva» de las cosas y de los hechos, sin tener que acudir a respuestas pre-

¹⁵ 1984, Barcelona, Destino, 1983, p. 275.

¹⁶ MACEIRAS, M., *¿Qué es filosofía? El hombre y su mundo*, Madrid, Cincel, 1985, p. 73.

¹⁷ Kant supo ver con claridad esta cuestión: «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser.» (*Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, p. 31)

fabricadas ante lo aún no experimentado.

b) Un convencimiento también «débil»: no creer que, a través del análisis y la reflexión filosóficos, se va a explicar lo que «de veras» es el hombre, el pensamiento o el mundo¹⁸. El pensar filosófico no es nunca lineal y acumulativo, sino dialéctico y envolvente; se configura como un diálogo inacabable con las cosas, con los demás y con uno mismo. Adorno habla de la filosofía como un «entretejerse histórico de preguntas y respuestas» nunca plenamente satisfactorias¹⁹. El «asombro», recuerda a su vez Heidegger, no es algo que esté simplemente al principio del filosofar, sino que «sostiene y domina la Filosofía»²⁰.

Por eso, en el fondo, hay que dar la razón a Kant: no se puede enseñar filosofía; sólo cabe promover en otros esa «actitud filosófica», esto es, que experimenten en ellos mismos ese sentimiento del pensar libre e indagador hacia todo y hacia todos. Que asimilen esto, antes que los contenidos —sin que ello implique menosprecio hacia las cuestiones y temas propios de la filosofía, de los que se obtienen, a fin de cuentas, los «mimbres» del propio pensamiento filosófico—, es lo que merece el esfuerzo del profesor. Suscitar tal actitud en el alumno, desde la que pueda «interpretar» o dar sentido a las situaciones y experiencias de su mundo (familiar, escolar, social), constituye, tal como lo veo, un objetivo básico de toda educación auténtica. Un objetivo que, además de dotar de un renovado sentido a la clase de filosofía, contribuirá a que el proceso educativo en su conjunto se afronte desde una perspectiva más plural y enriquecedora.

Septiembre 1993

¹⁸ *Filosofía y/o política*, Barcelona, Península, 1984, pp. 52-55.

¹⁹ ADORNO, Th. W., *Actualidad de la filosofía*, Barcelona, Paidós/UAB, 1991, p. 82.

²⁰ *¿Qué es filosofía?*, Madrid, Narcea, 1985, p. 64.