

# Didáctica

## Modelos de enseñar filosofía

Antonio Bolívar Botía

Pasada ya la etapa —finales del 60 y comienzos del 70— de las discusiones metafisológicas sobre la «muerte de la filosofía» y, consecuentemente, de su finiquito papel en la enseñanza, que según algunos autores (Ferrater Mora y Jacobo Muñoz) se convirtió en «uno de los órganos de concentración de nuestro masoquismo más refinado»; lo que hoy nos interesa es partir del *faktum* de una materia (Filosofía), inserta en el *curriculum* de las Enseñanzas Medias, y de unos profesionales dedicados a su enseñanza; y plantearnos con un mínimo de rigor y profundidad qué función, virtualidades y enfoques metodológicos podrían hacer viable tal enseñanza, al tiempo que sirvieran para reivindicar su papel en el futuro Bachillerato y justificar nuestra enseñanza.

No obstante nuestra materia se encuentra aquejada, como una constante histórica que le acompaña, de un déficit y crisis de legitimidad, cuyo desarrollo y justificación se convierte necesariamente en manos del filósofo profesional —aquel cuya existencia depende de ello—, como hizo notar Adorno<sup>1</sup>, en un alegato apologético (afirmación de lo puesto en duda al principio retóricamente); pero los intentos continuos de desterrar su presencia o diluirla nos fuerzan, sin embargo, a volver a reafirmar su legitimación, pretendiendo, muchas veces vanamente, que la legalidad haga suyas las propuestas que consideramos legítimas<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> ADORNO, Th. W.: «¿Para qué aún la Filosofía?», en *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Avila Ed., 1969, pág. 9. Otras líneas de la polémica en HABERMAS, J.: «¿Para qué aún la Filosofía», en *Teorema*, vol. V/2 (1975), 189-211; y «La filosofía como guarda e intérprete» (trad. de M. Jiménez Redondo), *Teorema* XI/4 (1981), 247-267. En versión de R. García Cotarelo en Habermas: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1985, 9-29.

<sup>2</sup> *Vid.* la recopilación de H. LUBBE (ed.): *Wozu Philosophie? Stellungnahmen eines Arbeitskreises*. Berlín-New York: W. de Gruyter, 1978.

Quiero plantear en este artículo la relación entre conocimiento y enseñanza en el profesorado de Filosofía, en el sentido de delimitar un marco teórico en el que se inscriba la enseñanza de la Filosofía; por lo que, aparte de otras cuestiones marginales, pretendo analizar las prácticas escolares de la Filosofía en el Bachillerato, poniendo de manifiesto que cualquier propuesta pedagógico-didáctica concreta es dependiente de la concepción previa de que se parte («pensamiento práctico»), y proponer algunas líneas actuales para analizar tales prácticas.

### 1. El «conocimiento práctico» de los profesores

A falta aún de estudios monográficos y empíricos sobre el tema, y basándonos —por tanto— sobre una base experiencial y fenomenológica, podemos afirmar que en nuestro Bachillerato existe una proliferación de prácticas docentes de la Filosofía, en un grado mayor (o por lo menos cualitativamente diferente) que en otras materias, muy diversas entre sí, con unos niveles de coherencia teórica discutibles en algunos casos, y que cada una pretende ser justificada en función de argumentos de variada índole. Se trataría de entender por qué los profesores de Filosofía construyen sus prácticas, que configuran «modelos de enseñar», de determinadas formas y buscar un enfoque explicativo. Aquí me fijo especialmente en el «conocimiento práctico»<sup>3</sup> del profesor, como una de las variables mediacionales que expliquen las diferencias individuales en el comportamiento docente. Ello implica considerar que una de las causas para explicar los distintos modos de saber y enseñar está en los *constructos personales*, esquemas conceptuales o cognitivos; siendo la concepción de la materia y la percepción de los sucesos de la clase, unido a teorías prácticas didácticas o psicológicas, una de las bases en que se apoyan y ponen en juego para realizar sus clases, filtrando los conocimientos académicos en función de sus propias perspectivas.

Las diferentes prácticas escolares son el resultado observable de complejos procesos internos de deliberación, percepción y elección, que les llevan a elaborar estrategias y prácticas diversas. Puesto que no hay comportamientos didácticos válidos para cualquier situación, es el profesor quien valora la situación, teniendo en cuenta unos factores u otros, y en función de este procesamiento de información adopta decisiones. Estos factores proceden de diferentes ámbitos<sup>4</sup>:

---

<sup>3</sup> Vid. ELBAZ, F.: «The Teacher's 'Practical Knowledge': Report of Case Study», *Curriculum Inquiry*, vol. 11/1 (1981), 43-71; y del mismo: *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983; CONTRERAS DOMINGO, J.: «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?», *Revista de Educación*, núm. 277 (mayo-agosto 1985), 5-28; y OLSON, J.: «Teacher Constructs and Curriculum Change», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 12/1 (1980), 1-11.

<sup>4</sup> SHAVELSON, R. y STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (eds.): *La enseñanza: su*

a) Expectativas que tiene sobre el alumno y el aula como grupo: tales como información sobre su capacidad, participación, conducta.

b) Las creencias, asunciones y actitudes del profesor que forman un conjunto de principios ideológicos y actitudinales: concepción de la materia, conocimiento e intereses dentro de ella, sus planteamientos teóricos, creencias implícitas sobre la naturaleza humana y la educación.

c) Naturaleza de las tareas de instrucción: tales como las actividades que considera más adecuadas, objetivos, contenidos a adquirir, capacidades a desarrollar, etc.

d) Por último, las limitaciones institucionales (disponibilidad de materiales y estrategias alternativas) se configuran no como factor decisivo, pero actúa como limitador o potenciador de las decisiones que pueda adoptar. Así los recursos, circunstancias externas, requisitos administrativos, que limitan, facilitan o conforman el pensamiento y la acción de los profesores.

Siendo la enseñanza, por naturaleza, como ha puesto de manifiesto Olson<sup>5</sup>, una tarea *difusa*, agravada en este caso por la naturaleza misma de la materia, en el sentido de que no está claro y es difícil de delimitar y estipular lo que concretamente hay que hacer, creando conflictos e inseguridad al enseñante con las circunstancias en que debe desarrollar su acción, y obligándole a decidirse por unas opciones concretas que reduzcan la *ambigüedad contextual* en que se mueve toda práctica escolar. Cada profesor se ve obligado —entonces— a traducir y redefinir los elementos de un programa para ser incorporados posteriormente a la práctica, este proceso involucra siempre *dilemas* e incertidumbres sobre objetivos, efectividad de métodos y su rol en clase.

Todo ello conforma un «pensamiento práctico» del profesor (constructo personal formado por el mundo experiencial como el teórico), que como marco de referencia condiciona su percepción de la propia experiencia y el substrato que guía las elecciones y decisiones sobre las consecuencias potenciales de su práctica, hasta tal grado que la propia experiencia es contrastada y vista desde estas coordenadas, por lo que la práctica docente no sirve para «falsar» (valga el término popperiano) la teoría de que se parte, sino que sus efectos se interpretan desde este esquema cognitivo previo, precisamente porque aquí nos movemos en el plano de la racionalidad práctica, no teórica.

## 2. Diversidad de modelos en la enseñanza de la Filosofía

¿Cuáles son los *conocimientos prácticos* predominantes entre los profesores de Filosofía del Bachillerato? El amplio espectro de «fauna» que compone

*teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983, pp. 372-419; y en esta misma obra el artículo de PEREZ GOMEZ: «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», esp. págs. 116-7.

<sup>5</sup> OLSON, J.: art. cit. y su obra en colaboración: *Innovation in the Science Curriculum*. London: Croom Helm, 1982.

nuestro gremio o república de filósofos hace que lo que se debería intentar sería describir unos modelos o «tipos ideales», en el sentido de Max Weber; limitaciones de carácter diverso (especialmente falta de estudios en esta línea) nos fuerzan a que reseñemos sólo algunos rasgos básicos que configuran este pensamiento práctico, según la concepción de la materia y contenido del currículo, organización de la clase y técnicas instructivas, modo de estructurar las experiencias del aprendizaje, papel que asigna a las necesidades e intereses de los alumnos, o concepción sobre la relación con las restantes disciplinas. Se dibuja una orientación del aprendizaje centrada en la materia (línea epistemológica) y otra centrada en la situación e intereses de los alumnos (línea antropológica), con diversas variantes, configurándose como modelo por la combinación específica que hace de cada aspecto.

Así parece claro que no es lo mismo *concebir la materia* como una actividad reflexiva de 2º grado con una sustantividad propia, siendo el núcleo del programa problemas filosóficos de Teoría del conocimiento, que concebirla como el intento de dar respuesta a las preguntas que sobre sí mismo y su entorno se plantea el alumno<sup>6</sup>, siendo el núcleo del programa los intereses, vivencias y necesidades del alumno. Aún podríamos, referente a este aspecto, diferenciar otros dos tipos, variantes radicales de los anteriores, concibiendo el primero la filosofía sin más problema que la que interpreta viene dada por el programa oficial y por la propia tradición filosófica impresa en los libros de texto; y el segundo reduciendo la materia a la elaboración de la propia experiencia personal y la clase a la explicación de las vivencias individuales o colectivas del grupo.

La concepción de la materia se combina, a su vez, con *creencias implícitas sobre teorías del aprendizaje o desarrollo psicológico*, que llevan a pensar que no hay un nivel psicológico propio del bachiller que exigiera la enseñanza de una filosofía especial; o, en oposición a lo anterior, mantener que existe un nivel de conocimientos propio, que exige una «filosofía adecuada» a este nivel. Creencias como que sólo se aprende lo vivido por lo que es necesario conectar con los intereses vitales, a no considerar tal problema al partir de una postura culturalista; o, por el contrario, considerar que es evidente que hay que partir de la propia experiencia del alumno (entendida en sentido amplio), pero no para quedarse en ella sino para elevarla al nivel crítico y de rigor de la Filosofía académica; contribuyen a forjar modelos diferentes de enseñanza.

En cuanto a las *técnicas instructivas y materiales empleados* encontramos parecida diversidad: el profesor dirige todo el peso de la información, o éste es

---

<sup>6</sup> Así B. ORIO DE MIGUEL concibe la clase de filosofía como «el 'diario remanso' del espíritu donde, libre de apremios e inquietudes escolares, vaya aprendiendo poco a poco a ponerse en cuestión, a interrogarse, acerca de las informaciones científicas, históricas, literarias, religiosas, culturales, etc. que a lo largo del día van acumulándose en su mente», en su artículo «Sobre el objeto y lugar de la Filosofía en el Bachillerato», en *Revista de Bachillerato*, núm. 9 (enero-marzo 1979), pág. 48. Una concepción parecida en LOPEZ MOLINA, B.: *Un modelo de acción docente. La enseñanza de la Filosofía en los INB (experiencia didáctica)*. Granada: ICE de la Universidad, 1981.

un compañero más de la clase que no dirige, a lo sumo sugiere; o son los alumnos los protagonistas de su propio aprendizaje, siendo el trabajo en grupos la forma normal de la actividad filosófica. En cuanto a los materiales: desde el libro de texto, a documentos diversos como textos de prensa, artículos, obras literarias, medios auditivos o visuales, cuaderno de clase.

Finalmente, y para no proseguir estas notas que harían aburrida la descripción, en cuanto *evaluación-calificación* del trabajo escolar desde un criterio formalista (ejercicios escritos) del grado de aprendizaje, a una autoevaluación del alumno (combinada a veces con evaluación del grupo y/o criterio del profesor).

Con ésto no quiero sólo constatar que existan diferentes prácticas escolares de la Filosofía, como hecho normal y valioso en principio, sino que cada una conlleva, aparte de principios psicológicos y didácticos diversos, una concepción o teoría de la materia objeto y de la actividad filosófica misma, no siempre explícita o consciente, quizás discutible. Tratar de dilucidar este asunto no iría en la línea de qué modelo es mejor o más efectivo, porque para ello habría que hacer un estudio correlacional con el aprovechamiento del alumno; y, aunque es posible hacerlo, todo dependería de lo que se considerase más importante en los objetivos de la materia, y esto depende —ya lo hemos dicho— a su vez del constructo, creencias y esquema cognitivo de que se parte, por lo que toda práctica docente viene a refrendar la teoría y ninguna sirve para falsarla. De ahí la esterilidad de las discusiones didácticas en Filosofía, que hemos experimentado en numerosos encuentros, en los que cada uno se marcha al final creyendo que su propia receta es la mejor; y de ahí también, si todo depende del conocimiento previo de que se parte, que estas discusiones aboquen siempre en asuntos *metafilosóficos* y/o, en menor medida, didácticos, campo donde nos perdemos. Con todo cabría intentar argumentar en base a dos criterios amplios, que se describen a continuación.

### 3. *Grado de coherencia con la tradición académica y escolar de la Filosofía*

Esto significa, queramos o no, tener que referirnos al espinoso asunto de la sustantividad y/o identidad de los planteamientos y problemas filosóficos, y en función de ello considerar que determinadas prácticas escolares son más congruentes que otras. Y el tema es complejo por la naturaleza misma de la Filosofía como materia enseñable, que a diferencia de otras materias curriculares del Bachillerato, se encuentra partida en una doble dimensión: como disciplina específica (Filosofía en sentido académico) y con actitud y forma de pensar (filosofía en sentido mundano). Es cierto que la Filosofía como disciplina comporta una contradicción interna constitutiva de su oficio: ser un saber disciplinar que, al tiempo, sobrepasa los límites estrechos de una disciplina cualquiera.

Desde la primera dimensión tiene una sustantividad propia como disciplina académica, con una tradición histórica y acumulación de conocimientos y técnicas, susceptibles de ser enseñadas, que han mostrado una cierta validez. Pero la Filosofía es también —baste recordar aquí a Sócrates, Kant o Wittgenstein— una actividad reflexiva: «ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales», en palabras de Kant. Desde esta segunda dimensión (filosofar) no tiene por qué ejercitarse sólo en una disciplina académica, puede hacerse en todas ellas y de las más variadas formas. Darle prioridad al ángulo académico, o, «mundanizar» la actividad racional repartiéndola entre todos los humanos hasta disolver cualquier contenido académico, implican opciones y modos de enseñanza muy distintos.

Parece que a las alturas de los tiempos en que hoy nos movemos, y tras la puesta en discusión del contenido y campo objetivo propio de la Filosofía, cabe defender una *especificidad metodológica* de la Filosofía, como actividad reflexivo-crítica de 2º grado sobre los contenidos sociales o disciplinares, previamente dados. Ello significaría, entre otras cosas, que cualquier práctica docente será filosófica en la medida en que emplee —con el adecuado nivel de traducción— instrumentos conceptuales filosóficos. Metodológicamente los asuntos filosóficos se diferencian de otras materias por ser *problemas conceptuales*, que pueden ser abordados en un doble plano: como *teoría del conocimiento*, introduciendo resquicios y cuñas que sirvan para poner en discusión el plano fáctico de que lo que es sea tal y como aparece; o en el *plano ético*, poniendo de manifiesto el deber ser frente al hecho fáctico social o político, en base a principios normativos de la praxis.

La especificidad metodológica (i.e. la identidad de lo que es filosofía se sitúa no en el plano de los contenidos, sino del método empleado) torna estéril la discusión, tantas veces repetida en nuestro medio, sobre contenidos y métodos: es la forma de tratar y plantear los problemas con los que el alumno trabaja la que determina si se está haciendo «buena filosofía» o una mercancía devaluada (pseudofilosofía). Queremos resaltar que esta forma no es arbitraria, espontánea u original («filosofía» en sentido lato como la concepción del mundo que cada uno tiene). Existe la tendencia de mundanizar la filosofía confundiéndola con todo conjunto de pensamientos que el alumno posee. La metodología específica de la Filosofía es inseparable de la tradición escolar y académica que ha configurado su historia (sentido académico o estricto), y en cuanto tal esta metodología, apoyada en los instrumentos conceptuales y formas de razonar, que han sido forjados históricamente es inseparable del contenido mismo de la Filosofía. En esta línea Ekkehard Martens y P. Heintel<sup>7</sup> han propuesto, creo que acertadamente, la *tesis constitutiva* de la didáctica con relación a la Filosofía: en

---

<sup>7</sup> MARTENS, E.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1979, 68-73; y *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983, 9-18. HEINTEL, P.: «Fachdidaktik Philosophie», en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1979), pp. 8-15.

el sentido de que la didáctica (método) no es algo externo o superfluo a la materia (contenido), es constitutivo a la propia disciplina.

#### 4. Grado de coherencia con principios psicológicos y didácticos

##### 4.1. Adecuación / Traducción

Se han defendido en España dos posturas opuestas sobre la adecuación de los instrumentos conceptuales al nivel intelectual del grupo de clase: a) Existe un nivel o estadio psicoevolutivo de conocimiento, propio del bachiller, que obliga a enseñar una filosofía específica a este nivel («filosofía para adolescentes»)<sup>8</sup>; b) Por su parte, Ignacio Izuzquiza en su propuesta didáctica<sup>9</sup> no cree que en propiedad se pueda hablar de un «nivel estanco» propio del bachiller que exigiera la enseñanza de una filosofía especial distinta de la académica: «pensamos —dice, pág. 12— que en el Bachillerato puede enseñarse la misma filosofía académica y seriamente planteada de los filósofos profesionales; sin embargo, semejante trabajo filosófico debe ofrecerse adecuadamente traducido, y ello supone un verdadero reto».

¿Cómo decidir acerca de la corrección de estas posiciones? Según la tesis implícita que estamos desarrollando se partiría en ambos casos de distintos pensamientos prácticos, que buscan apoyo posterior en teorías psicológicas: a) cognitivo-piagetiana: La enseñanza de una materia está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado, que posibilita su aprendizaje; b) soviética (singularmente Vygotski<sup>10</sup>), para quien el aprendizaje crea un «area de desarrollo potencial», estimulando y activando procesos internos que se convierten en adquisiciones, por lo que una buena enseñanza es la que precede al desarrollo, precisamente para potenciarlo.

Adecuación/traducción es la doble propuesta, todo depende de las consecuencias prácticas que de cada una se extraigan.

##### 4.2. Significación

El criterio de significación, por su parte, vendría a delimitar como valiosos aquellos elementos, estructuras o contenidos que posibiliten entender la realidad y circunstancia personal, social y científica en que el alumno está inmerso. Al tiempo los materiales con que se trabaja deberían tener «significatividad psico-

<sup>8</sup> DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B.: *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid: MEC, «Breviarios de Educación», 1985.

<sup>9</sup> IZUZQUIZA, I.: *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya, 1982.

<sup>10</sup> VYGOTSKY, L. S.: «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en LURIA *et al.*: *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal, 1973, pág. 57.

lógica»: ser pertinentes y estar relacionados con la estructura cognitiva del sujeto (con lo que vemos su relación con el criterio anterior). Así, algunos conocimientos propios de la Filosofía académica podrían tener un interés o significación filológico o histórico, pero no significativo en el contexto de nuestra clase, siendo un criterio para eliminarlos. Interpretar lo que es significativo en el contexto de nuestra clase no es fácil y está sesgado por múltiples factores tanto del profesor («conocimiento práctico») que, a su vez, involucra, por la forma en que se presentan, la propia opinión de los alumnos<sup>11</sup>.

#### 4.3. Validez

Un problema o contenido es válido en la medida en que guarda relación de coherencia con el modo de plantear los problemas en ese momento la Filosofía académica o universitaria (*validez vertical*). Desde este criterio entramos en el problema de la relación que la Filosofía en el Bachillerato guarda, o debe guardar, con la Filosofía académica u profesional. Por un lado, para algunos la primera es subsidiaria y depende de la segunda; para otros es autónoma y no tiene por qué depender de las escuelas filosóficas o novedades del momento. Situar el tema en sus justos términos significaría retrotraerlo al criterio, ya enunciado, de adecuación/traducción; por lo que cabría hablar también de *validez horizontal* en función de la posibilidad, por parte del alumno, de captar la información y, sobre todo, por encontrarse dentro de su mundo de intereses al responder a las demandas del grupo que conforma la clase. Hay, sin embargo, una *autonomía relativa* de este nivel de la Filosofía, como lo ponen de manifiesto determinados campos que han mostrado su virtualidad en este nivel de la enseñanza y que no guardan relación directa ni son traslación de la universitaria (Cfr. la «lógica informal», «filosofía para niños», aprender a razonar, o «Critical Thinking», etc.).

#### 4.4. Intereses

Analizando el segundo tipo (validez horizontal), es un postulado en teoría didáctica que el aprendizaje se produce más efectivamente si hay una motivación, y ésta se provoca más fácilmente si coincide con los intereses de los alumnos. El asunto está en que hay que precisar mínimamente el tema: se ha hablado poco rigurosamente sirviendo para justificar cualquier práctica, cuando

---

<sup>11</sup> Un ejemplo concreto: Los profesores del Distrito Universitario de Zaragoza otorgaban menor grado de importancia e interés del temario de 3º de BUP a los tres referentes a *Lógica* (VARIOS: *La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU: Visión de los alumnos y profesores*. Zaragoza: ICE de la Universidad, pág. 64; parecida opinión en DOMINGUEZ REBOIRAS-ORIO DE MIGUEL: *Op. cit.*, pp. 87-88). ¿Cómo se ha interpretado que esta parte no es significativa?



en realidad más que satisfacer intereses habría que provocarlos. Y esto depende de que el material sobre el que se trabaja sea significativo para poder ser asimilado<sup>12</sup>.

Es curioso constatar, en este orden de los intereses, la preocupación formativa que embarga a parte de los docentes de Filosofía en el Bachillerato, llevándoles a pensar que deben cumplir una función emancipadora, de ayuda o catártica de los problemas que los alumnos tienen en la adolescencia, de los «males» que sufre el Bachillerato en otras materias o en su estructura docente.

#### 4.5. Interdisciplinariedad

Defendida la especificidad metodológica de la Filosofía como actividad de 2º grado, parece obvio que esta actividad debía ejercerse primariamente sobre los restantes campos disciplinares, lo que conlleva tener como otro criterio la interdisciplinariedad. No es momento de entrar en el análisis del papel interdisciplinar que la Filosofía puede cumplir en el Bachillerato<sup>13</sup>, más bien se puede señalar brevemente —al hilo de la tesis que estoy defendiendo— cómo las relaciones interdisciplinares de la Filosofía con los restantes campos disciplinares están determinadas, y vienen condicionadas, por la comprensión o concepción previa de las relaciones genético-históricas de las ciencias y la Filosofía. Así, entendida como el «árbol de la ciencia» del que se han ido desprendiendo cada disciplina, hoy —sin contenido propio— intentaría autojustificarse, por este papel interdisciplinar, coordinando perspectivas globalizadoras o totalizadoras. Entendida, por el contrario, como una «república de las ciencias», en la que la Filosofía no es raíz ni madre de las ciencias, su función interdisciplinar consiste en ejercer la crítica racional sobre los diversos saberes categoriales.

#### 5. Reflexiones finales: método deliberativo y ecléctico

El criterio de coherencia con principios actuales psicológicos y pedagógicos no es unívoco, porque, en primer lugar, existen numerosas teorías del aprendizaje, explicando cada una de ellas sólo fenómenos parciales; y estas teorías no son compatibles del todo entre sí; por lo que no hay una teoría psicológica que sirva como base de la que se puedan deducir prácticas pedagógicas concretas de la Filosofía. Y si toda práctica escolar es dependiente —implícita o explícitamente— de algunos principios psicológicos del aprendizaje, los modelos de enseñar presentan igual grado de variabilidad<sup>14</sup>. Pensemos en entender la

<sup>12</sup> AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.

<sup>13</sup> BOLÍVAR, A.: «Filosofía e interdisciplinariedad: papel y formas de la interdisciplinariedad», en *Educadores*, núm. 121 (enero-febrero 1983), pp. 9-24.

<sup>14</sup> Vid. GIMENOSACRISTAN, J.: «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica

enseñanza como un proceso de programación de objetivos, que durante algunos años se impuso como técnica, fácilmente convertible en modelo, y garantía de una buena práctica (mayor —se decía— en cuanto mejor se estipulen en objetivos conductuales u operativos); ha sufrido en los últimos años un conjunto de críticas por los soportes epistemológicos (positivismo y operacionalismo), psicológicos (conductismo) e ideológicos (enseñanza como gestión empresarial), o por no plantearse la racionalidad de los fines mismos<sup>15</sup>, que la sitúan hoy como una técnica válida a tener en cuenta en algunos casos, pero no como un modelo de enseñanza.

Hace años ante esta situación J. Schwab llamó la atención, causando un amplio eco que ha propiciado una renovación de la teoría del *currículum*, sobre el error de la teoría pedagógica al haber confiado en determinadas teorías, proponiendo un nuevo método que se fijase en la práctica (¿cómo se enseña realmente la Filosofía en el Bachillerato?): a) *deliberativo*: discutir y contrastar las diversas prácticas alternativas, en un proceso de transacción entre individuos comprometidos moralmente en la institución escolar, pues estamos ante una racionalidad práctica y no teórica<sup>16</sup>; y b) *eclectico*, integrando, de un modo pragmático, las teorías o partes de teorías que se estimasen válidas en la práctica escolar.

Con la deliberación y eclecticismo llegamos a la conclusión de elegir no el único modelo práctico correcto, «pues no existe tal cosa», sino el que se estima mejor. Para que este proceso se dé de un modo fructífero, es necesaria una actitud de diálogo entre el profesorado, estar abierto al lenguaje de los hechos e investigar y ensayar nuevos modelos, sin que estas creencias o teorías implícitas se cristalicen, imposibilitando (ideológicamente) todo cambio.

En los últimos años los profesores de Filosofía, motivados e inducidos por las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas, por la mayor posibilidad institucional de adaptar libremente los cuestionarios oficiales, la introducción de algunos currículos nuevos que forzaban a la innovación (Ética y Moral), y al deseo de acabar con una enseñanza monótona y rutinaria, entre otros, hemos realizado un serio intento de renovación en las formas de enseñar y aprender la Filosofía en nuestros Institutos; el problema es que cada uno ha ensayado, según su «conocimiento práctico» un modelo particular, no fácilmente transferible.

---

de la enseñanza», en PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (eds.): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero-Zyx, 1982.

<sup>15</sup> De estas críticas se ha hecho eco en España J. GIMENOSACRISTAN: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982.

<sup>16</sup> Cfr. SCHWAB, J.: «The practical: a Language for Curriculum», en *School Review*, vol. 78 (1969), pp. 1-23, edición cast. en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.*, pp. 197-209; y su artículo posterior «The practical: Arts of Eclectic», en *School Review*, 79 (1971), pp. 493-542. También REID, W. A.: *Thinking about the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978; y sus artículos «Practical Reasoning and Curriculum Theory: in Search of New Paradigm», en *Curriculum Inquiry*, vol. 9/3 (1979), 187-208; y «The Deliberative Approach to the Study of the Curriculum and its Relation to Critical Pluralism», en LAWN, M. y BARTON, L. (eds.): *Rethinking: Curriculum Studies*. New York: Croom Helm, 1981, pp. 160-187.

**Hora es ya de pasar de esta primera etapa y contrastar con otros —ya hemos señalado que este contraste no es con la experiencia (racionalidad teórica) sino deliberativo (racionalidad práctica)— y abrir un debate público acerca de la situación de la Filosofía en el Bachillerato y cómo enseñarla. La cuestión está en qué medida el proceso de experiencia de la Reforma de las EE.MM. está posibilitando institucionalmente esta deliberación colectiva.**