

Guillermo Obiols

UNA INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

II. La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía: cuestiones de fundamento (fragmento)

La enseñanza de la filosofía como práctica filosófica o la ruptura del dualismo

Al planteo que acabamos de presentar sobre la relación filosofía/enseñanza se debe oponer otro cuyos orígenes pueden remontarse hasta Sócrates. En efecto, ya desde Sócrates una larga tradición enfatiza en la estrecha ligazón entre la filosofía y su enseñanza. La filosofía ha sido vista, por muchos filósofos, como una forma eminente de pedagogía. Así, el diálogo socrático es una instancia en la que es imposible separar la producción y la enseñanza filosófica. La idea misma de "escuela filosófica" supone la enseñanza, y también lo hace la relación "maestro-discípulo", entre Sócrates y Platón, y entre éste y Aristóteles, por ejemplo. Pitágoras, Platón, Aristóteles y otros fueron fundadores de escuelas filosóficas y de instituciones específicamente destinadas a la enseñanza de la filosofía.

Por otra parte, desde el establecimiento de las universidades, en la baja edad media, la filosofía fue cultivada fundamentalmente en ellas y los más grandes filósofos (los propios Abelardo, Schopenhauer y Gilson, como ha quedado claro; los aludidos Kant, Hegel y Bergson, y tantos otros) la enseñaron desde las cátedras universitarias que se constituyeron en sitios de producción y enseñanza filosófica. La "reforma universitaria", originada en Argentina en 1918 y difundida por toda América Latina, tiene como una de sus ideas-fuerza la concepción de que precisamente en la cátedra universitaria, en las distintas disciplinas, deben confluír la enseñanza y la investigación; que la enseñanza sin investigación que la sostenga tiende a repetirse y que la investigación gana con su socialización, con la formación de estudiantes y aprendices capaces de darle mayor vitalidad.

Los planteos que tienden a señalar una estrecha relación entre filosofía y enseñanza suelen considerar a la enseñanza filosófica como una actividad formativa, educativa, y a la labor de enseñanza como una instancia del filosofar. Así, en Sócrates, Platón o Aristóteles está ausente la idea de transmitir contenidos ajenos, al menos como tales. Cuando Aristóteles, por ejemplo, en la *Metafísica*, recorre el pensamiento de los filósofos presocráticos, "enseña" sus teorías, pero, sobre todo, está construyendo su propia perspectiva filosófica. A diferencia de lo que Schopenhauer dice que hacía Kant o lo que Gilson le atribuía a Bergson, Hegel, entre otros grandes filósofos, desde la cátedra universitaria enseñaba filosofía haciendo filosofía. No debe olvidarse que, entre otras eminentes obras filosóficas, las *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, o la *Filosofía de la historia universal* tienen como origen las notas preparadas por el autor para sus clases y los apuntes tomados por algunos de sus estudiantes, no siempre coincidentes entre sí ni con las notas del profesor, lo que nos permite pensar a la clase de Hegel como un ámbito en el que se producía un pensamiento filosófico.

Esto quiere decir que la contradicción planteada entre la actividad filosófica y la enseñanza de la filosofía comienza a diluirse cuando se advierte que hay prácticas en las que no es fácil distinguir entre una y otra, sino que por el contrario se hallan, más bien, integradas. Así se supera, por un lado la producción filosófica solitaria y, sobre todo, por el otro la idea de enseñanza de la filosofía como transmisión de determinada información en el marco de una materia, para incluir y privilegiar aspectos formativos y fines de mayor trascendencia. Acerca de la posibilidad de asociar filosofía y enseñanza se pronuncia afirmativamente el profesor Luis Noussan-Letry (1973, p.63 y ss.), en el marco institucional de la universidad contemporánea. Analizando el caso concreto de la universidad alemana, indica que allí el profesor es siempre un investigador que sencillamente es profesor del departamento de filosofía de una universidad, no de una asignatura determinada. De hecho, su labor no es enseñar una materia, ni la tarea de los estudiantes consiste en aprenderla, no hay exámenes en los que se controle la cantidad de información que posee un estudiante. Lo que hay son seminarios graduados en los que el aprendiz debe ir aprendiendo a desarrollar una tarea, desde la realización del protocolo de las reuniones, pasando por reseñas, comentarios y monografías hasta la redacción de una tesis. La labor del profesor es enseñar, pero enseñar es concebido como un acto en el que el profesor introduce a los estudiantes en una práctica en la que él es un experto: la de la investigación y la producción filosóficas.

El filósofo español José Gaos, que residió en México como consecuencia de la Guerra Civil Española, en su libro *La filosofía en la universidad* (1956, p. 42) presenta acabadamente y en muy pocas palabras lo que podríamos denominar como un bosquejo de enseñanza

de la filosofía que es también un bosquejo de aprendizaje filosófico -que mucho se aproxima a la caracterización que presentamos más arriba- y en el que la enseñanza y el aprendizaje se integran con la producción filosófica:

participar en el trabajo, en cualquier trabajo, es trabajar por su parte, y para trabajar por su parte, en cualquier trabajo, es lo normal tener que aprender a trabajar, y a trabajar, en cualquier trabajo, no se aprende más que poniéndose a trabajar bajo la dirección de quien ya sepa hacerlo, lo que implica: trabajar en aquello mismo en que trabaja aquél bajo cuya dirección se va a aprender a trabajar; ver cómo trabaja éste, tratar de imitarlo, ser corregido por él, ir trabajando cada vez mejor, más personalmente, más originalmente, hasta poder prescindir del maestro, e incluso renegar de él, rectificándolo, superándolo, en suma, innovando. No hay otro camino o método. Y no lo hay, porque aprender a trabajar es adquirir unos hábitos, y los hábitos no se adquieren por pura información teórica, sino tan solo por ejercitación práctica: por el ejercicio o la repetición "sin prisa y sin pausa". Esto es aplicable a cualquier trabajo. Incluso al intelectual. Incluso al que pretende tradicionalmente ser el más intelectual del intelectual: al filosófico.⁵

Tal vez sea esta dirección de la enseñanza de la filosofía, a saber, la que muestra la realización de una tarea, y que ayuda a desarrollar una práctica en los estudiantes, donde vislumbremos una opción que permita superar el aparente antagonismo entre hacer y enseñar filosofía, entre asumirse como filósofo o como profesor. Un poco más allá de Gaos y su modelo, que retoma antiguas prácticas de la enseñanza de la filosofía, podemos describir el trabajo del seminario, del taller o del curso monográfico como el ámbito propicio en el que el profesor plantea una cuestión filosófica, la problematiza, muestra los antecedentes, orienta bibliográficamente, presenta su propio trabajo sobre ella y los límites de éste, invita al comentario y la discusión por parte de sus estudiantes, les plantea actividades de un grado de complejidad variable y creciente, corrige sus producciones, estimula los intercambios entre ellos y, eventualmente, modifica total o parcialmente su propio planteo inicial. Sin duda, a través de esta práctica el profesor enseña filosofía, pero también la está produciendo, la enseñanza es entonces al menos una parte de la actividad filosófica: el dualismo se ha roto. Así planteada, la enseñanza promueve o facilita el aprendizaje filosófico en sus distintas facetas, lo que no significa que necesariamente todos los estudiantes aprendan, pues, por muy bien planteado que esté un proceso de enseñanza, no puede garantizar que la totalidad de los aprendices se conviertan en expertos.

Debemos ajustar cuentas con las posiciones que minusvaloran la enseñanza de la filosofía. No hay ningún motivo para despreciar la práctica de la enseñanza de la filosofía ni para considerarla como el "mal menor". Por el contrario, la enseñanza de la filosofía puede ser un acto de producción filosófica. Enseñar filosofía no es sólo "hablar" ni en la enseñanza de la filosofía habla sólo el profesor, sino que hay un

diálogo con los estudiantes y con la filosofía misma. Hay todavía un punto, expresado por Schopenhauer y Gilson, que merece que nos detengamos en él, es el de la exigencia de la libertad de la filosofía frente a las restricciones que se pueden originar en el poder. Sin duda este es un tema cuya importancia no debe ignorarse. A lo largo de la historia de la filosofía muchos filósofos han debido "enmascarar" su producción filosófica y también su enseñanza. Cuando el poder ha querido censurar a la filosofía ha controlado su enseñanza no menos que prohibido o quemado los libros filosóficos. Desde esta perspectiva, entonces, la enseñanza no ha debido enmascararse ni más ni menos que cualquier otra cara de la actividad filosófica. Gilson, no obstante, nos advierte contra la imposición que puede ejercer sobre la enseñanza de la filosofía la universidad como institución al considerarla incluida en planes y programas que no está en manos del profesor modificar. Al respecto, debe decirse que es necesario ratificar el principio de la libertad de cátedra no sólo en la enseñanza universitaria, sino también en el colegio secundario. Hoy, la libertad de cátedra y la autonomía del profesor son principios aceptados -por más que no siempre se respeten- que deben compatibilizarse con un mínimo de planeamiento educativo que no puede ser considerado como una coacción que se ejerza sobre el profesor.

Podemos concluir esta parte de nuestro trabajo con las palabras del brasileño Silvio Gallo y del argentino Walter Kohan (2000, p.182) quienes resumen su punto de vista y proponen un programa, que hacemos nuestro, al afirmar que:

Un profesor que sólo reproduzca, que sólo diga de nuevo aquello que ya fue dicho no es, de hecho, un profesor de filosofía; profesor de filosofía es aquel que dialoga con los filósofos, con la historia de la filosofía y, claro, con los alumnos, haciendo del aula de filosofía algo esencialmente productivo. En consecuencia, la filosofía no se produce en un lugar y se enseña en otro, ella siempre se produce y se enseña al mismo tiempo.

(Traducción de G. O.)

En las páginas que siguen trataremos de desarrollar las bases de un modelo de enseñanza en el que el profesor de filosofía dialogue con los filósofos, los textos filosóficos, la historia de la filosofía, el conocimiento científico, sus estudiantes y que haga del aula un sitio de enseñanza y de producción filosófica. El modelo que intentaremos construir deberá ser fiel a lo expuesto en este capítulo, que recoge lo principal de la tradición de enseñanza y aprendizaje que desarrolló la filosofía misma, pero va a ser enriquecido con algunos desarrollos de la teoría pedagógica contemporánea.

Nota:

⁵ José Gaos escribió *La filosofía en la universidad* en ocasión de que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se abriera un debate sobre los planes de estudio en la década del cincuenta, en coincidencia con la construcción de la ciudad universitaria. Refiriéndose a su obra, en una advertencia preliminar dice: "este librito, de apariencia un tanto insignificante, pudiera ser la publicación más significativa del autor. Este es, esencialmente, un profesor, y éste, a su vez, se confiesa, como en ninguna otra de sus publicaciones, en este librito" (J. Gaos, 1956, p. 6)

III. Hacia un modelo general formal para la enseñanza de la filosofía (fragmento)

El rol del profesor y la didáctica

En el mundo moderno, la necesidad de instruir y educar a grandes masas de población con el objeto de proporcionar una formación general, preparar para el mundo del trabajo o aún para continuar estudios de nivel superior llevó a algunos a concebir los procesos de enseñanza a partir de un punto de vista técnico. Al modo de la producción industrial, se pensó la enseñanza como una labor en la que especialistas de alto nivel elaboraban el curriculum y preparaban los materiales necesarios para desarrollar la enseñanza y, en las escuelas y colegios, maestros y profesores se limitaban a llevar a la práctica los diseños curriculares elaborados por los especialistas. Esta concepción de los procesos de enseñanza, que se acentuó en la segunda mitad del siglo XX, produjo logros importantes en la medida que cierta instrucción debía ser asimilada por grandes masas más o menos rápidamente. Todavía hoy, entre otros casos, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, al menos en ciertos niveles, se ve favorecida por diseños instruccionales muy precisos llevados a la práctica en laboratorios de idiomas en los cuales el docente realiza un trabajo técnico de aplicación de un curriculum preciso que prescribe hasta los menores detalles del trabajo del profesor.

Sin embargo, desde hace tiempo muchos pedagogos advirtieron los límites y problemas que surgían de este modelo técnico de la enseñanza y se contrapuso al mismo un enfoque de tipo práctico. En efecto, más allá de la instrucción en algunas materias más o menos cerradas y dirigida a grupos homogéneos, los procesos educativos que transcurren en un aula no pueden llevarse adelante con la precisión de una línea de montaje, sencillamente porque más allá de una edad homogénea de los alumnos, hay diferencias en su maduración afectiva e intelectual y hay diferencias culturales y sociales, porque situaciones o acontecimientos puntuales procedentes del microcontexto escolar o del macrocontexto social se reflejan en las aulas e inciden activamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, porque, finalmente, la educación supone desarrollar una actitud crítica ante la sociedad, la institución escolar y el conocimiento establecido. El enfoque de tipo práctico considera que la enseñanza no se puede limitar a la aplicación de un diseño instruccional; que cultivar en los estudiantes una actitud crítica supone un profesor que sea él mismo crítico. Por otra parte, el

enfoque práctico piensa que el profesor enfrenta en el aula tareas variadas y numerosas tanto simultánea como sucesivamente; que lo que ocurre en el aula es un acontecer fluido muy difícil de predecir; que numerosos acontecimientos requieren respuestas inmediatas; que la práctica de la enseñanza tiene un carácter histórico que sobrepasa a los individuos aisladamente considerados; que es una tarea con una fuerte implicación personal, etcétera. En consecuencia, el profesor no puede ser entrenado en una serie de destrezas o habilidades para la enseñanza de una materia que apenas conoce, sino que tiene que ser alguien capaz de realizar alguna producción o práctica en su disciplina y debe ser formado en principios que le permitan enfrentar críticamente su propia práctica de la enseñanza. Así, un arquitecto, un abogado o un químico, sin necesidad de ser Le Corbusier, un jurista eminente o un premio Nóbel en química, pueden enseñar desde una práctica profesional concreta en su materia, práctica que debería complementarse con una formación pedagógica que sin descartar métodos, técnicas y hasta "recetas" didácticas, incluya fundamentalmente desarrollar en el profesor capacidad de análisis, reflexión y decisión ante situaciones complejas. Estas capacidades sólo pueden alcanzarse a partir de una teoría pedagógica que no se limite a la psicología de la educación, sino que se proyecte a la filosofía, la política y la sociología educativa.⁴

La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía que hemos delineado no se ajusta a los requerimientos del enfoque técnico y, en general, la enseñanza de la filosofía concebida desde dicho enfoque sufre un notable empobrecimiento. El enfoque práctico y la concepción que hace del profesor no un simple instructor, sino un investigador o un productor en su disciplina, por el contrario, es compatible con las mejores tradiciones de la enseñanza filosófica, aquellas que no separan al profesor del filósofo, aunque no se pretenda que cada profesor sea un Aristóteles.⁵

La misma didáctica ya no es hoy la disciplina que se ocupaba del estudio del proceso de enseñanza en general y que procuraba derivar normas de aplicación igualmente universales para hacer eficaz dicho proceso. Esta disciplina apenas se basaba en la psicología evolutiva y en alguna idea de la metodología de la ciencia para prescribir recetas *urbi et orbi* al docente, diferenciadas solamente por la edad de los alumnos. Así entendida, la didáctica no podía sino chocar con las nociones de enseñanza y aprendizaje que surgían del propio seno de la filosofía. Hoy, la didáctica se concibe más que como la disciplina que enseña a enseñar todo a todos y en cualquier circunstancia, como la que ayuda a enseñar planteándose aportar elementos para que el docente en formación o el profesor en ejercicio realicen una reflexión sobre la práctica de la enseñanza, práctica que, se admite, se diferencia según las distintas disciplinas, las edades de los estudiantes y los contextos socio-culturales e institucionales en que se desarrolla.

El pedagogo español José Gimeno Sacristán (1988) resume en unas pocas líneas la mutación operada, al señalar:

De poco sirven las destrezas esquemáticas y los principios rígidos. No existen recetas, pues sólo la capacidad de reflexión en la práctica ayudado por la teoría y opciones de valor clarificadas, pueden cambiar la práctica en la medida en que ésta depende de los profesores.

Lo dicho es suficiente para sostener las siguientes ideas. En primer lugar, es legítimo buscar en la propia disciplina, en nuestro caso la filosofía, en sus características propias y en su historia, los elementos fundamentales para su enseñanza. En segundo lugar, no es necesario, ni siquiera conveniente, avanzar en el desarrollo obsesivo de una metodología de la enseñanza de todos y cada uno de los distintos temas o problemas filosóficos. Más bien se trata de plantear algunas bases y elementos fundamentales que surgen de la disciplina misma y de estimular la reflexión sobre los problemas específicos que implica la enseñanza de distintas cuestiones, a partir de suponer el fluido dominio del tema por parte del docente que lo enseñará.

Notas:

⁴ Sobre la confrontación entre un enfoque técnico y un enfoque práctico del trabajo docente y también sobre la posible integración del primero en forma subordinada al segundo, puede consultarse el libro de D. Feldman (1999, p. 49 y ss.). También se puede consultar la obra de S. Gvirtz y M. Palamidesi (1998).

⁵ El ya nombrado Gaos (1956, p. 48) señala respecto de la formación de profesores de filosofía que ésta no debe ser demasiado distinta de la formación de una persona capaz de participar en el trabajo filosófico en forma original (licenciado en filosofía) y afirma: "la única manera de formar los profesores mejores posible es la misma manera única de formar aquellas personas capaces [de trabajar en forma original]".