

REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA DE LA FILOSOFIA*

Ricardo NAVIA

Montevideo – Uruguay Abril – 1988

Aclaraciones Previas

El tema central que vamos a abordar en este trabajo es el de los métodos en la enseñanza media de la Filosofía; sin embargo resulta obvio que en algunos puntos será inevitable retrotraernos a otros aspectos más básicos de ese fenómeno como son el de la función social o el de los fines de tal enseñanza.

Quiero asimismo aclarar desde el comienzo, que no voy a hacer aquí una exposición técnica sobre los diversos métodos y procedimientos didácticos y sus modos de aplicación, sino que lo que intentaré es más bien una reflexión general sobre las grandes corrientes metodológicas en la enseñanza media de la Filosofía, sus condiciones, sus implicaciones y sus perspectivas. Consideramos que tal reflexión es previa al trabajo técnico, pues éste se encuentra, consciente e inconcientemente, condicionado por ciertas concepciones y contextos que son los que intentamos analizar. En este sentido no ha de extrañar que nos detengamos en el análisis de las condiciones previas y de los supuestos del problema que nos convoca.

Por último deseo aclarar que para llevar adelante esta reflexión me baso además de en mi propia experiencia docente y en los intercambios permanentes con otros colegas, en varios elementos teóricos. No los voy a explicitar en su totalidad porque haría este trabajo demasiado extenso; sin embargo hay un marco referencial que, por la importancia que le otorgo, sí deseo aclarar, aunque sea en forma muy sintética: se trata de la Teoría de las Ideologías.

Dicho en forma breve, la Teoría de las Ideologías, surgida con el pensamiento crítico del Siglo XVII, reforzado durante el Iluminismo, sistematizada y profundizada por el Marxismo y luego extendida, con

(*) Ponencia presentada al V Congreso Latinoamericano de Filosofía: "Filosofía de la educación en Latinoamérica" organizado por la Universidad Santo Tomás, julio de 1988, Bogotá, Colombia. Seminario sobre "hermenéutica, Epistemología y Pedagogía."

ciertas variantes a otras corrientes, sostiene que las ideas de los hombres, sus sistemas de ideas de toda índole (ideologías) e incluso ciertos resortes del pensamiento científico, están fuertemente influídos por las condiciones y las aspiraciones sociales de sus gestores. Y que por lo tanto, si esto es así en el génesis social del conocimiento luego, tales objetos y tales prácticas, entre ellas la educación, no pueden ser correctamente entendidas y evaluadas si no se considera el contexto socio-histórico del cual emergen y en el cual tienen vigencia, cobran **espesor y vida social**.

I – CONDICIONES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Realizadas estas abreviadas aclaraciones previas, el tema que nos planteamos es qué métodos usar en la enseñanza media de la Filosofía; qué formas, técnicas o modalidades ha de asumir nuestra tarea educativa, ha de orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje que compartimos con nuestros alumnos.

Creo que para empezar a pensar este tema debemos, antes que nada, no olvidar que el aspecto o problema metodológico forma parte de un fenómeno mayor, de una realidad más amplia que es, por lo menos, todo el fenómeno de la enseñanza – aprendizaje de la Filosofía a nivel secundario.

Ahora bien, ¿ cómo pensar el tema de la enseñanza media de la Filosofía? ¿ cómo pensar, dentro de él, el tema de la metodología a emplear?

Considero que estos temas, aún el más general de la enseñanza media de la Filosofía, no se pueden abordar de cualquier modo. Creo por lo pronto que, aunque esto parezca conducirnos a terrenos ajenos a nuestra tarea específica, no se pueden pensar como realidades autónomas o independientes, porque no son realidades autónomas sino que forman parte y están imbricados dentro de realidades mayores que los condicionan.

Concretamente, la enseñanza media de la Filosofía es un hecho social e ideológico que está incluido y que es interdependiente con otros hechos sociales y culturales.

Todo ello determina que existan ciertas condiciones generales para la reflexión sobre la enseñanza media de la Filosofía, sin las cuales nuestras elaboraciones no serían aceptablemente lúcidas.

¿ Cuáles serían esas condiciones? Las expondré brevemente en una forma tentativa:

1º) Que esa reflexión esté precedida de un estudio y evaluación colectivos y documentados sobre el contexto socio-histórico y

cultural del país, e incluso, del continente en que se está inmerso y en el cual se desarrolla la tarea educativa.

2º) Que se dé asimismo un estudio y reflexión sobre la situación real de la educación, de los alumnos (y familias) y de los educadores.

3º) Que se investigue también la función social e ideológica que la educación y en especial la enseñanza media de la Filosofía cumplen y/o pueden eventualmente cumplir en tal contexto socio-histórico.

4º) Que, sin perjuicio de recibir aporten de las más diversas experiencias internacionales, sea un estudio y reflexión llevado adelante fundamentalmente por los propios protagonistas de la educación.

5º) Que si ha de ser una elaboración realmente democrática, ha de embeazar por darle protagonismo a los educadores y a sus organizaciones representativas.

Ante estas precisiones, alguien puede pensar que tales instancias y tales marcos referenciales resultan innecesarios; sin embargo considero que cuanto menos sepamos de la historia, la situación y la función social e ideológica real de nuestra acción educativa menos lúcidos y menos libres seremos para guiarla. Creemos, y podría manejarse ejemplos concretos al respecto, que cualquier plan educativo que se lleve adelante sin considerar y tener en cuenta estos aspectos puede, fácil e inadvertidamente, terminar teniendo un efecto **real** contrario, o por lo menos diferente, del que se proponía.

Condiciones para la Reflexión sobre la Metodología

Hemos puntualizado lo que consideramos condiciones generales para encuadrar la reflexión sobre la enseñanza media de la Filosofía; más concretamente podrían especificarse ahora ciertas condiciones para la reflexión sobre el aspecto metodológico. Para no extendernos demasiado, mencionaré solo una, que resulta cardinal: tener en cuenta que los métodos y las técnicas pedagógicas no son fines en sí mismos sino instrumentos siempre condicionados, medios al servicio de la concepción (y de los fines) sobre la enseñanza de la materia, que está detrás, se lo advierta o no.

Revisión de los Fines

Verificada esa dependencia entre métodos y fines, resulta entonces necesario que, aunque sea muy brevemente, revisemos los objetivos o fines básicos de la enseñanza media de la Filosofía.

Dado que queremos retomar el hilo del aspecto metodológico vamos a ser muy sintéticos, casi esquemáticos, en esto que constituye un tema en sí mismo.

Consideramos que los objetivos básicos de tal enseñanza son, siguiendo la síntesis del prof. Manuel Claps¹ por un lado: "enseñar a los alumnos los hábitos de la precisión mental, el método y las leyes del pensamiento... para que aprendan a plantear correctamente los problemas tanto filosóficos como de la vida diaria"; así como "hacerles tomar consciencia de los problemas filosóficos... y enseñarles el contenido conceptual de las doutrinas más importantes al respecto..." A lo cual, nosotros creemos oportuno agregar (o quizás solo explicitar) que la enseñanza media de la Filosofía debe también orientarse a: 1º) dar los elementos para que los jóvenes puedan identificar las características y los grandes temas tanto teóricos como socio-históricos de nuestra época, tendiendo así a forjar una conciencia lúcida de nuestro tiempo; 2º) actualizar y jerarquizar la información más significativa sobre dichos temas; 3º) tratar de generar una actitud crítico-reflexiva sobre los mismos; y por último 4º) y sobre la base de tal conciencia y de tal reflexión, estimular una actitud creativa y responsable que eventualmente opere cambios reales y positivos en el comportamiento.

En síntesis, consideramos que la enseñanza de la Filosofía debe apuntar a generar una actitud más informada, más consciente y más reflexiva, frente a los grandes temas de nuestro tiempo.²

Dos Aportes y Dos Posibles Peligros

Aquí entramos en el aspecto más específicamente metodológico.

Si nosotros consideramos los aportes metodológicos de la pedagogía en términos generales desde el siglo XVII, vamos a encontrar dos corrientes y dos aportes básicos.

Por un lado la llamada Pedagogía Tradicional, el método expositivo, concretado en los cinco pasos formales de Herbart (en relación con el método científico inductivo de Bacon). Es un método con serios defectos: es excesivamente intelectualista, está excesivamente centrado en el profesor, es básicamente menorista, directivo y cuantitativo. Pero también, y esto creo que es muy importante advertirlo, con una serie de valores (igualmente inslayables): es un método básicamente racionalista, valora el conocimiento (aunque esto parezca tan elemental) y el rigor lógico.

No en vano fue el método de la ascendente y progresista clase burguesa de los siglos XVII y XVIII; se asoció a la extensión del sistema

educativo y a una mayor participación popular en la vida social y política. No en vano de allí salieron las mentes y las obras de Newton, de Darwin y del propio Marx³.

Posteriormente a partir de fines del Siglo XIX y comienzos del XX, vemos surgir toda una serie de nuevas experiencias e ideas pedagógicas que se engloban bajo el nombre genérico de "Escuela Nueva". Ella, conjuntamente con la psicología contemporánea nos aportan ciertos criterios metodológicos hoy bastante verificados y de importancia fundamental. A saber: la idea de partir de los intereses (o motivaciones de los alumnos), la idea de la coeducación, la introducción de la educación manual, la valorización de la actividad y de la participación, la consideración de las individualidades, la promoción de la investigación y de la creatividad, la interdisciplinariedad, el uso de materiales de actualidad, así como la flexibilización de la disciplina y una mayor libertad de los educandos.

Ahora bien, la visión tradicional tiende a concebir la relación entre estos aportes en términos maniqueos, algo así como si la Pedagogía Tradicional fuera "el malo" de la película y la Escuela Nueva "el bueno" que viene a redimirnos.

Quizás en parte sea así, pero no es exactamente así, o, no es siempre así. Diversos tipos de estudio⁴ parecen indicar, sin dejar en ningún momento de reconocer los aportes ya consagrados de la Escuela Nueva que mencionamos antes, que la relación no es tan simple, que es bastante más compleja, contradictoria; dialéctica.

? En qué sentido?

En varios aspectos.

En primer término, y aunque este solo sea un elemento indicativo (y no demostrativo), en cuanto a las condiciones de surgimiento de estas corrientes. La Pedagogía Tradicional no es, como algunas veces se ha dicho, una pedagogía de origen medieval, por el contrario es elaborada, como ya lo señalamos, por pensadores que se asocian a la ascendente y progresista clase burguesa que critica y combate el orden feudal y la concepción aristotélico-tomista que le legitimaba. En cambio, y esto es muy significativo, la Escuela Nueva surge a fines del Siglo XIX cuando la clase burguesa ya no era una clase progresista sino que comenzaba a resistirse a ciertas reivindicaciones y movimientos de cambio alentados por las capas populares. Es además contemporánea de ciertas restricciones en el sistema educativo estatal.

En segundo término, son también significativas las condiciones de aplicación de la Pedagogía nueva; establece condiciones que solo se pueden cumplir en escuelas muy restringidas. De hecho las experiencias pioneras en Inglaterra y Francia se desarrollaron en escuelas de elite de la aristocracia europea. Con el significativo efecto, además, de que con ellas

se desplaza la problemática y la discusión educativa de lo social a lo técnico – pedagógico.

Me apresuro a reiterar que estas consideraciones socio – históricas no pretenden (ni lograrían) desconocer los aportes pedagógicos de la Escuela Nueva. Solo intento aventar la visión simplista y manejar elementos que nos abran el camino para comprender lo que más adelante veremos como tendencias hipertróficas.

Ya en el plano específicamente pedagógico la relación entre ambas corrientes tampoco es simple. En primer lugar, en el sentido ya señalado: es necesario reconocer los aportes y logros de la Pedagogía Tradicional. Por supuesto, sin dejar de ver sus carencias y defectos.

Y en segundo término, y esto es lo que nos interesa desarrollar, que ciertas acentuaciones excesivas⁵ de algunas de las ideas de la escuela nueva pueden ser tan desfavorables como los métodos tradicionales puros. Veámoslo más concretamente.

El resultado de la aplicación del método tradicional puro de asimilación de contenidos es una enseñanza puramente contenidista, memorista, incluso autoritaria y dogmática, que además resulta desmotivante (una concepción “bancaria” de la enseñanza como la catalogara con acierto Paulo Freire).

Pero, si acentuamos excesivamente algunos aspectos de la llamada Pedagogía nueva también aparecen ciertas consecuencias negativas. Esto es lo que creemos que muchas veces ha pasado desapercibido y que se hace necesario analizar.

Por ejemplo: cuando la pedagogía nueva sostiene que no debe importar exclusivamente la asimilación de contenidos, que no deben importar exclusivamente los resultados cognoscitivos sino que hay que darle importancia al proceso mismo del aprender, que hay que estimular la búsqueda, la investigación, que el “aprender a aprender” también es un objetivo; sin duda que es correcto. Sin duda que ese cambio de enfoque es uno de los grandes aportes de la pedagogía nueva y de la psicología contemporánea.

Pero, si en lugar de eso se pasa a afirmar: que lo único que realmente importa es el aprender a aprender, es la riqueza de recursos metodológicos, que los contenidos pueden ser cualesquiera o quizás ninguno porque estos no importan, que la enseñanza “es investigación” y/o “juego”; entonces se produce un vaciamiento de contenidos altamente perjudicial para el proceso educativo y cultural en toda sociedad, pero muy especialmente en nuestros perjudicados y subdesarrollados países.

Este posible vaciamiento de contenidos es grave por varias razones:

1º) porque priva a los educandos, futuros (o actuales) protagonistas sociales de elementos teóricos significativos que le son imprescindibles para un más lúcido y autónomo desempeño social, y antes que nada, para conocer más críticamente su propia situación, sus derechos, sus posibilidades e incluso sus propios intereses.⁶

2º) porque el mentado forjamiento de una conciencia crítica a la altura de nuestro tiempo pasa por el desarrollo de las capacidades instrumentales, pero pasa también por el dominio de ciertos logros concretos del pensamiento contemporáneo. Quien puede negar que **una conciencia crítica del Siglo XX** pasa por (o al menos, no debería negarse la contribución de) ciertos resultados de la Antropología Cultural; o del conocimiento de los requisitos de la metodología científica contemporánea (especialmente de la epistemología de las ciencias sociales), o por el conocimiento de determinados elementos de la Teoría de las Ideologías, o incluso, por el conocimiento de las determinaciones inconscientes de la conducta. Todo ello por nombrar solo algunos de los múltiples elementos significativos y revulsivos de la cultura contemporánea.

3º) Por último, y como consecuencia de lo anterior, tal empobrecimiento de contenidos resulta incluso antidemocrático en sociedades donde es alto el número de educandos que no accederán nunca a la enseñanza superior, siendo por tanto, tales retaceos, definitivos.

En otro aspecto; la escuela nueva nos enseñó la importancia de tener en cuenta los intereses de los alumnos, la importancia de mantener el nivel de motivación, de que el alumno exprese sus vivencias y sus experiencias, y en este sentido de que se usen materiales de actualidad (incluso no académicos) y que los intereses y peculiaridades de los alumnos sean atendidos para la selección de la temática o de los métodos a aplicar.

Sin duda que ahí está otra de las contribuciones centrales de la escuela nueva⁷. Pero, si en lugar de eso, se pasa a afirmar: que en el proceso educativo lo que más importa es que el estudiante esté a gusto, lo que más importa es que el estudiante exprese sus sentimientos, y que luego más que materiales culturales jerarquizados hay que usar materiales de actualidad, sin importar mayormente su nivel de elaboración o de significatividad, y que todo el curso, sus modalidades y pautas de evaluación deben seguir los intereses de los estudiantes; entonces se produce una seria rebaja del nivel cultural y de criticidad de la enseñanza que resulta sustituido por afloramientos diversos de concepciones dominantes tradicionales e incluso anacrónicas.

Esta desviación se asocia a veces con una especie de culto a la "espontaneidad". Alguna gente piensa que "lo espontáneo" es libre, es indeterminado. Sin embargo los datos de la Psicología y de la Sociología indican que no es así: lo espontáneo, el sentido común, tiene

determinaciones; tiene las determinaciones de nuestro pasado o del pasado de la sociedad, de sus tradiciones y prejuicios (de sus ideologías dominantes). Aún con el agravante de que muchas de esas determinaciones nos son desconocidas, lo que duplica su fuerza (y su aparente evidencia). Libre es, más bien el producto del pensamiento crítico — racional, que, además de someterse a la verificación racional y/o empírica, comienza (o termina) por conocer y tener en cuenta tales determinaciones. Todo esto sin mengua del valor de la espontaneidad en las relaciones humanas o en las expresiones artísticas.

Con más tiempo podría continuarse este análisis sobre otros aspectos de las posiciones "hipertróficas".

Bases para una "Salida" Metodológica

Ante esta situación, ¿cuál ha de ser la solución, la "salida metodológica"?

No podemos pretender dar aquí tal "salida", sino solo algunas ideas para ir pensando en ese sentido.

Consideramos que habría tres grandes criterios metodológicos a tener en cuenta.

1º) En primer lugar, y esto no es ninguna novedad pero sin embargo hay quienes continúan olvidándolo: moverse dentro de un **adecuado equilibrio en la valoración de los objetivos instrumentales** (el aprender a pensar, los métodos) y los objetivos materiales. No por una excléctica ley de equilibrio sino porque los primeros no son ajenos a los segundos. La cultura se va edificando (en lo personal y en lo social) con instrumentos, pero ejercidos a través de contenidos (p. e. los métodos nuevos han surgido a raíz de problemas y de contenidos nuevos). Y en segundo término porque en el camino de la cultura, y del desarrollo social existen contenidos altamente significativos, que no pueden ser obviados ni falsamente nivelados con cualquiera otros.

2º) Al igual que los otros dos criterios, éste vale especialmente para la Filosofía: será necesario **que encaremos la enseñanza de la materia en la perspectiva de, lo que podemos llamar "Los grandes temas de nuestro tiempo"**.

Parece por lo menos desproporcionado que en los actuales programas de Filosofía aparezcan temas como el concepto griego de ser o la ética estoica o la lógica aristotélica, cuando en cambio no aparecen las implicancias y repercusiones filosóficas de la Teoría de la Relatividad, de la Antropología cultural, de la problemática de la sociedad contemporánea, o los de la situación e identidad de nuestra América Latina.⁸

Entendemos como grandes temas de nuestro tiempo los que aluden a los fenómenos teóricos o prácticos que están haciendo la historia de nuestra época, los mismos que están generando las condiciones del futuro de la humanidad y del conocimiento humano, los mismos que nos están exigiendo una definición axiológica, los mismos que tienen que ver con el posible sentido de la vida de los hombres que en este tiempo vivimos y actuamos, y los mismos al fin, que conmueven a nuestros jóvenes alumnos.

O la enseñanza de la Filosofía trabaja críticamente sobre los temas que inquietan al hombre, o se pierde lo mejor de su función y de su poder, y se pliega al sentido común y a una aceptación precrítica, más o menos consciente, de los criterios dominantes; dejando, como ha sucedido en algunos períodos, que la revisión crítica de las teorías y las prácticas se lleve adelante desde otros ámbitos: al margen de la Filosofía o quizás incluso contra la Filosofía curricular. Por el contrario, trabajar críticamente sobre los más importantes temas teóricos y prácticos ha sido la función de la Filosofía en sus mejores momentos.

Solo así conseguiremos generar una mentalidad crítica a la altura de nuestro tiempo y de nuestros problemas y, a la vez, mantener un nivel de motivación que hoy nos es esquivo.⁹

3º) El tercer y último criterio que queremos mencionar es la necesidad de **contextualizar el tratamiento de los temas filosóficos**.

Y esto en varios sentidos.

Por un lado, los temas teóricos más abstractos (lógicos, gnoseológicos, metafísicos, epistemológicos) solo pueden ser comprendidos en vinculación con la problemática histórica y cultural de la cual surgen. Así por ejemplo, el sentido e importancia de la Lógica Simbólica solo puede ser captado en relación con ciertos problemas en el desarrollo de las ciencias formales a partir del siglo XIX y en vinculación específica con la Informática.

Por otro lado, los temas de la historia de la Filosofía, de la historia de la Ciencia o de la historia de la Cultura resultan más motivantes y simultáneamente rinden sus mejores resultados teóricos si los planteamos en la perspectiva de nuestro tiempo. Esto es, si los trabajamos como forma de mostrar las raíces de nuestro acervo teórico o los cambios cualitativos de éste con respecto al pensamiento anterior. Pero no, si los planteamos en sí mismos; o, menos aún, separados del contexto socio — histórico — cultural que los generó. En este caso estaríamos trabajando sobre temas engendrados en registros culturales muy diferentes a los que vive el estudiante y por ello, la desmotivación estaría asegurada. Es lo que ocurre por ejemplo, cuando intentamos explicar sin más la concepción aristotélica del cambio a jóvenes formados en la física newtoniana.

Por último, también es necesario contextualizar el tratamiento de los temas cuando abordamos fenómenos prácticos actuales (existenciales, axiológicos, socio-políticos, antropológicos). Al respecto, la Sociología y la Teoría de las Ideologías nos han enseñado que penetrar críticamente en ellos no requiere solamente de los rigores metodológicos formales y/o empíricos sino que implica también analizar sus raíces y su sentido socio – histórico.

NOTAS

(1) Manuel Claps — La Filosofía en nuestra Enseñanza Secundaria, Apartado del Nº 6 de Anales del Instituto de Profesores Artigas, Mdeo, 1961.

(2) Todo el largo pasaje que comienza en la cita del prof. M. Claps y termina en esta llamada, es transcripto de mi trabajo "La enseñanza media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo" Mdeo. 1987.

(3) Advertimos lo falacioso de manejar excepciones divergentes o revolucionarias para legitimar un sistema educativo, lo que además no es nuestro propósito. Simplemente lo señalamos como datos termentales para la reflexión.

(4) Me refiero aquí tanto a estudios técnico-pedagógicos como a estudios sobre el sentido y la repercusión social de estas concepciones y de sus técnicas.

(5) Seguramente se trata de algo más complejo que un simple "exceso cuantitativo". Usamos esa expresión a cuenta de un mejor análisis del fenómeno.

(6) Claro que esto está sujeto a una previa discusión y selección de cuales serían los tales contenidos y métodos significativos que contribuyen en ese sentido. Más adelante damos algunas ideas al respecto.

(7) Y así lo defendemos en un trabajo sobre "La motivación en la enseñanza media de la Filosofía", Mdeo., 1987.

(8) Un desarrollo y especificación de tales Grandes Temas de nuestro tiempo se encuentra en nuestro trabajo ya citado antes,

(9) Claro que esta jerarquización de los temas de nuestro tiempo no debe conducir, de ningún modo, a una especie de presentismo que nos lleve a estar a la pesca de la última teoría o del último suceso; con lo cual, lejos de ubicarnos estaríamos perdiendo perspectiva y despreciando los legados históricos. Muy por el contrario, una buena formación histórica resulta imprescindible para ubicarse, para valorar y para comprender los fenómenos actuales.