

FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

1.—*Necesidad de fijar los fines de la enseñanza filosófica.* Al presentar a la filosofía dentro del conjunto del saber y la cultura y comparar su enseñanza con la de otras disciplinas se hizo claro que, como forma de conocimiento y como tipo de educación, ella es una realidad cultural muy peculiar y poco común, difícil por tanto de lograr, a tal punto que hay quienes no creen posible ni conveniente su inclusión en el ciclo de estudios secundarios. Hemos examinado sus argumentos y como resultado del examen nos inclinamos por una opinión favorable a la incorporación de la filosofía en el currículum escolar. Sin embargo, cometeríamos un error al desatender el aspecto constructivo de dichos argumentos, que apunta a una mejor concepción y realización de la enseñanza filosófica y a una toma de conciencia de sus dificultades y riesgos. De allí que sea preciso no perder de vista las condiciones y límites dentro de los que debe desenvolverse esta enseñanza. Aparte de los datos y determinaciones socio-culturales concernientes al medio en el cual se va a enseñar filosofía, este cuidado exige un reconocimiento y un análisis especial de las finalidades que guían la educación filosófica en la escuela secundaria. En lo que sigue consideraremos las cuatro principales, sin que esto quiera decir que no puedan formularse de diferente modo o variar en número de acuerdo a otros criterios o enfoques.¹

2.—*La adquisición de una nueva visión del mundo.* La enseñanza de la filosofía no puede consistir, según sabemos, en la simple transmisión de un sistema establecido de conocimientos o en la adquisición de un determinado conjunto de productos cognoscitivos que serían representativos del saber filosófico a la altura de nuestro tiempo. No puede consistir en esto, entre otras razones, porque no existe tal sistema o tal conjunto de resultados del conocimiento. Ningún manual o tratado, ninguna colección de obras, por extensas, bien escogidas y de alta calidad que sean, encierra la filosofía al día (como puede ocurrir y de hecho ocurre en el campo de las disciplinas científicas), ni puede encerrarla, porque de suceder esto la filosofía perdería ese carácter de reflexión en acto que es una de sus notas esenciales. Lo cual no quiere decir que no existan metas de conocimiento en filosofía, ni que su enseñanza pueda ser ajena a ellas. Significa que filosofar es participar en la construcción de un conocimiento abierto y que educar a alguien en el conocimiento filosófico es llevarlo a una conciencia del mundo y de la vida distinta de la cotidiana, proporcionarle un nuevo enfo-

1 En lo fundamental, los fines que aquí distinguimos corresponden a los señalados en las directivas del programa oficial peruano de filosofía para la educación secundaria diurna, si bien en éstas se enumeran sólo tres finalidades.

que de lo ya conocido y abrirle el horizonte de una meditación a la vez problematizadora de todas las certezas e integradora de todas las verdades.

Hay, pues, una finalidad teórica o cognoscitiva que debe perseguir la enseñanza de la filosofía: permitirle al alumno adquirir con nuevas categorías, una noción crítica y totalizadora del mundo, no como un producto acabado sino como un modo de ver la realidad animado por su propio pensamiento. La virtualidad de esta visión no se agota en las ideas y los juicios ya emitidos sino en las nuevas posibilidades de formulación que están en germen en la conciencia actual y necesitan el esfuerzo de una reflexión incesante para tomar una figura determinada.

Frente a la actitud más bien receptiva, de aceptación disciplinada de los resultados cognoscitivos que es requerida en la enseñanza científica en el nivel secundario —lo cual no es tampoco totalmente ajeno a la disciplina de la propia ciencia—, actitud a la cual ha estado acostumbrado el alumno a lo largo de sus años escolares, y frente a la canalización y la diversidad de las perspectivas de conocimiento y acción que ha recibido de los cursos escolares no sólo ciencia sino también de religión y arte, la enseñanza de la filosofía tiene que llevarlo a una concepción a la vez crítica y universal que, dentro de las condiciones y alcances propias del ciclo secundario, le permitan cuando menos iniciarse en un nuevo estilo de conocimiento riguroso e integrador.

3.—*La formación racional.* El problematismo, la actitud crítica, la capacidad de iluminación de la totalidad de lo existente y del sentido del mundo, la tamización racional de la vida a que aspira toda enseñanza filosófica no pueden estar ausentes de la secundaria. Ellas definen una finalidad que genéricamente podemos llamar *formativa* o *de cultivo* del espíritu del adolescente. Proponerse tales metas es buscar, entre otras cosas, que el educando gane y consolide, al terminar sus estudios secundarios, una capacidad de enjuiciar la realidad y la existencia según modelos racionales estrictos y con la conciencia de que hay siempre una posibilidad abierta de enriquecimiento, rectificación e integración de las ideas y valores que aceptamos en la vida cotidiana y en la práctica de la ciencia. Es, además, acercar al educando a la conciencia de la objetividad del conocimiento y de la fundamentación de la acción, a la autenticidad de su pensar y a la propiedad y estrictez de la expresión, así como al control de aquellos elementos afectivos e impulsivos que, si bien son indispensables para el comercio vivo con el mundo, pueden alterar su cabal comprensión.

Se busca, pues, que el alumno desarrolle en sí las virtualidades propias del pensamiento racional y que de este modo se realice como inteligencia. Esta finalidad formativa refuerza la concepción de la educación secundaria como un ciclo autónomo en el que, sin perjuicio de una articulación eventual con otras etapas de la educación, se habilite al alumno para la vida. Dentro de esta meta general, el curso de filosofía trata de hacer del alumno una inteligencia formada, apta para abordar, sobre el fondo de un horizonte universal de pensamiento y con las armas de la crítica, las tareas cotidianas de conocimiento y acción que plantea la existencia adulta.

4.—*La orientación práctica.* Se puede hablar asimismo de un fin práctico¹ de la enseñanza de la filosofía. No se trata ciertamente de justificar por un practicismo banal la existencia de la materia de filosofía en el colegio, satisfaciendo así, con demasiada facilidad, la demanda de una prueba de eficacia, de utilidad inmediata, que parte siempre de los alumnos menos despiertos o menos cultivados que comienzan a estudiar filosofía. Sin duda a veces esta demanda es la forma que toma una frustración o una completa desorientación debida a la ineptitud del profesor y, por tanto, a la falsificación de la enseñanza filosófica. Pero cuando no es éste el caso —que equivaldría a una exigencia de filosofía genuina— la utilidad de la enseñanza no debe medirse con el rasero aplicable a las técnicas comunes, porque no corresponden a su esencia y porque, además, la educación filosófica no necesita de tal justificación.

Es posible, decimos, señalar una utilidad propia de la enseñanza de la filosofía y puede por ende hablarse de su fin práctico, con lo cual al mismo tiempo se pone de resalto el aspecto de arte que tiene el filosofar enseñado. En efecto, al hilo de las clases y actividades de un curso, mediante el diálogo, la explicación de textos, las lecciones de exposición y crítica y los otros procedimientos didácticos, el maestro va enseñando al alumno cómo pensar, cómo argumentar y establecer la verdad o la falsedad de una aseveración, cuáles son los medios más seguros para determinar el contenido válido de un conocimiento o una práctica. De este modo va desplegando ante el joven y va forjando en él gradualmente todo un arte del discurso racional² que, sin recetas abstractas ni reglas fijas, le proporciona, sin

¹ Muchas veces no se separa este fin del anterior: nosotros preferimos hacerlo para lograr una más detallada comprensión analítica de la orientación filosófica.

² Cf. D. Dreyfus y F. Khodoss. "L'enseignement philosophique". En *Les Temps Modernes*, N° 235, December 1965, p. 1012.

embargo, un medio de concepcuar la realidad, de analizar y fundamentar la ciencia y la acción y abrirse a la comprensión del mundo y la vida como totalidad.

5.—*La enseñanza filosófica y el hombre.* Lo anterior nos pone en la justa vía para reconocer la existencia de un fin *humanista* de la enseñanza filosófica. Si bien la expresión "humanista" y sus afines son ahora usados en muchos sentidos y no siempre permiten una precisa comprensión de su referente, conviene mantener esta denominación, que subraya la importancia que el hombre tiene para la filosofía, no sólo como tema de conocimiento sino también como punto de irradiación de certezas y valores. Al enseñar filosofía cabe hacer hincapié, sin abrigar por eso ningún propósito proselitista, en la función y el sentido del hombre, con lo cual el maestro contribuye decisivamente a que el educando adquiera clara conciencia de su propio ser, de sus alcances y limitaciones como existente y de su condición y puesto en la realidad, a partir de lo cual puede orientar más certeramente su conducta. Ningún otro tipo de enseñanza puede ayudar tan decisivamente al alumno en este sentido. Pero los logros que se consigan serán más sólidos y duraderos si el maestro toma conciencia de que hacia esa meta se enderezan todas las realizaciones de enseñanza cuando ella se atiene a las normas del pensamiento filosófico estricto. Hemos visto que la educación filosófica tiende a realizar normalmente los valores de una educación para la libertad, es decir, de una educación cabalmente socializadora y personificadora. Esto es lo que, con otros términos, significa la finalidad humanista de la enseñanza filosófica.

6.—*Objetivos específicos.* Al lado de estos fines generales que persigue la filosofía en la secundaria, es posible distinguir objetivos específicos de la enseñanza de las diversas asignaturas de la materia, correspondientes en gran parte a los caracteres diferenciales de los temas, problemas, disciplinas y modos particulares de enfoque discernibles dentro de la unidad primaria de la filosofía. Así, por ejemplo, los cursos dedicados a la gnosología y a la epistemología tenderán a desarrollar en el alumno la conciencia de la estructura, límites y posibilidades del conocimiento y enriquecerán su cultura abriéndole el horizonte de campos científicos o de peculiaridades del conocimiento antes ignorados. Los cursos de axiología, ética y estética, por su parte, agudizarán la inteligencia del alumno aplicada a la práctica, tanto en lo que tiene de primario y fundamental cuanto en sus diferencias significativas (por ejemplo, las correspondientes a la moralidad y al arte). Los cursos de metafísica, ontología, cosmología y otras disciplinas eminentemente totalizadoras lle-

varán la mirada del alumno a los tinderos de la experiencia, cultivando su sentido de la problemática de trascendencia, su capacidad de comprensión integradora o de iluminación universal de lo existente. Esta integración concentrada en el ser del hombre es, por su parte, lo que se trata de conseguir en las asignaturas de antropología filosófica que, al estimular la revisión crítica del saber positivo sobre el hombre, completan y articulan mejor este saber sobre el fondo del horizonte universal de la existencia. Finalmente, los cursos de historia de la filosofía, sean éstos generales, por épocas, por escuelas o pensadores y obras singulares o por asuntos y problemas, buscarán familiarizar al alumno con los modelos del pensamiento riguroso que la historia ha decantado, con la dialéctica histórica de ese pensamiento, con el enraizamiento socio-cultural de la meditación y su contribución al proceso humano, pero no en el modo de una afirmación fáctica que se transmite tal cual sino de una práctica efectiva de la reflexión filosófica.¹

Las diferencias establecidas arriba y otras más que podrían señalarse entre los objetivos específicos de las diversas asignaturas de filosofía, no deben entenderse en el sentido de una diferencia de esencia que daría autonomía recíproca a estos cursos. Como ocurre con las disciplinas filosóficas, que no pueden concebirse como partes separables del tronco común del filosofar,² tampoco cabe pensar en una enseñanza epistemológica o ética separada del resto de la educación filosófica, como si estas disciplinas tuvieran un tema propio completamente independiente del conjunto de la problemática filosófica y abordable sin comprometer una visión totalizadora de la existencia del conocimiento y de la acción. En la enseñanza, como en la investigación, prevalece pues la unidad del filosofar sobre el particularismo de cualquier especialidad.

7.—*Lo que no debe hacerse al enseñar filosofía.*— Los fines propios de la enseñanza de la filosofía resaltan mejor enumerando algunos de los modos de proceder que debe evitar quien se dedica a este género de docencia y que, por lo demás, no es extraño encontrar confundidos con los fines y valores genuinos de la filosofía.

a) En primer lugar, la enseñanza filosófica no debe consistir en adoctrinamiento de ningún tipo, es decir, en propagan-

1 Dentro de esta serie, un caso muy claramente distinguible por sus metas específicas es el de la lógica, que suele enseñarse como asignatura autónoma, aunque se incluye también dentro de cursos con materia más vasta. En párrafo aparte estudiaremos este caso especial de didáctica filosófica: Vid. cap. XVII.

2 Cf. *Iniciación filosófica*, cap. V., esp. p. 86.

da o argumentación a favor de una concepción del mundo, ideología o filosofía cualquiera. La crítica de las ideologías y de las concepciones del mundo, que ha de permitir tomar conciencia de su consistencia y estructura, la crítica de las filosofías, que ha de permitir acceder a la práctica del filosofar y construir la propia filosofía, y en última instancia, la crítica de todo saber que ha de permitir superar las barreras del conocimiento, no puede convertirse en difusión y encomio de una doctrina cualquiera sin mengua del sentido de la docencia filosófica. Ni siquiera el autorizar la más franca crítica de los alumnos —indispensable en la clase de filosofía— compensa el defecto de una enseñanza proselitista. Esto no quiere decir, por cierto, que el profesor deba ocultar o reprimir sus convicciones personales, sino que dentro de su cometido propio no está el defenderlas y el tratar de imponerlas. Si las expone, ha de ser como un elemento más del cuadro total temático y problemático que está llamado a ofrecer a sus alumnos.

b) Un segundo propósito incorrecto debe ser cuidadosamente evitado: convertir la clase de filosofía en un curso de retórica, es decir, en adiestramiento deliberado y sistemático del alumno en las técnicas de la persuasión, con olvido de la substancia del pensar filosófico, que es la búsqueda de la verdad racionalmente fundada. La existencia de un fin teórico de la enseñanza filosófica obliga a combatir todo intento de reemplazar el interés cognoscitivo del filosofar por el mero arte de la discusión. Aunque el filósofo necesita conocer todo género de técnicas de argumentación, sus formas y sus límites, y en cierto sentido conviene que esté familiarizado con la práctica de los recursos retóricos, no debe emplear sino las técnicas del debate racional, que no se enderezan a persuadir sino a establecer la verdad sobre bases objetivas.

c) Lo anterior nos lleva al tercer propósito criticable: el sometimiento a criterios racionales y la abstención de hacer proselitismo no obligan a entender la enseñanza de la filosofía como un quehacer que se mueve en un terreno descarnado y abstracto, sin contacto con la experiencia viva del alumno y con el conjunto de la realidad social, cultural y geográfica. El hablar de un fin humanista de la enseñanza filosófica en la secundaria apunta a la necesidad de tener siempre presente al hombre que es el alumno y a la realidad humana, personal y colectiva en que está inserto como base y fermento de la meditación. La enseñanza filosófica no es, pues, una escuela de indiferencia y apartamiento de la vida y de sus problemas más serios y hondos, sino una manera de ver claro en ellos, desde una perspectiva crítica universal. Hay un compromiso filosófico con el mun-

do; pero él pasa a través del tamiz de la razón. Cuál sea en cada caso el sentido de este compromiso, qué opción haga el sujeto en la vida, depende de la personalidad individual. La enseñanza filosófica no debe ignorarla ni inhibirla, pero tampoco imponerla; tan sólo debe prepararla y estimularla por la mediación racional, es decir, por una reflexión clarividente que, sin olvidar los valores que imponen su prestigio al sentido común, no se deja conturbar por sus reclamaciones meramente sentimentales que resbalan sobre el meollo problemático de la vida.

d) Finalmente, debe evitarse un defecto contrapuesto al anterior: el hacer de la enseñanza filosófica un simple relato de experiencias personales más o menos sugestivas y dramáticas. La resonancia subjetiva y el dramatismo no aseguran autenticidad filosófica a una reflexión. A veces los asuntos menos directamente ligados con el yo afectivo; los episodios más neutros y menos impresionantes tienen mucha más substancia especulativa que los hechos que nos han conmovido. En todo caso, el filosofar es una mutación del pensar capaz de hacer importante cualquier hecho. No es, entonces, la significación biográfica de los asuntos lo que cuenta en la enseñanza de la filosofía sino el análisis y la interpretación que de ellos se den y el ejercicio del pensar que a su amparo se consiga. La experiencia del alumno es un elemento motivacional que por cierto el profesor debe saber emplear, pero el curso de filosofía no puede consistir en un relato de experiencias, ni siquiera con fines didácticos.

8 Bibliografía

Atkinson, R.F.G., "Instruction and Indoctrination". En Archambault (ed.) *Philosophical Analysis and Education*.

Bernad de Cháneton, July, *La filosofía en la escuela secundaria*.

Dréyfus, D. et. Khodoss, F., "L'enseignement philosophique". En *Les Temps Modernes*, N° 255, Dec. 1965.

Ministère de l'Éducation Nationale, "Instructions relatives a l'enseignement de la philosophie". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 9, n. 2, 1958-1959.

Ministerio de Educación Pública del Perú, *Planes y programas para la educación secundaria*. Lima, 1961.

Odebrecht, Rudolf, "Wesen und Ziele des philosophischen Schulunterrichts". En *Philosophie und Schule*, I, 1929-1930.

Salazar Bondy, Augusto, *En torno a la educación, segunda parte. Iniciación filosófica.*

Vanselow, Max. "Der philosophische Unterricht im Dienst der volkischen Erziehung". En *Der philosophische Unterricht*, IV, 2-2, 1933.

UNESCO, *The Teaching of Philosophy*. Paris, 1953.