

La función social de la enseñanza de la filosofía

Alejandro Silva Moreno

› **Introducción**

El lugar que ocupa la filosofía en la escuela secundaria y la cuestión de su enseñanza se ha convertido en un problema filosófico en sí. Sin embargo este problema no debe verse de forma aislada y como algo intrínseco a la filosofía, ya que desde hace algunos decenios se viene escribiendo y debatiendo sobre la crisis educativa por la que se está atravesando. La educación parece no cumplir con los imperativos demandados por nuestra sociedad, y a su vez carece de los medios y formas para poder llevar adelante una transformación de la misma. La relación entre la educación y el contexto social que la envuelve es innegable, pero la postura que se adopte frente a esta problemática, determina no sólo el valor que se le otorga a la función educativa sino que también altera la actividad misma de quién la ejerce.

Los estudios realizados por Herbert Marcuse sobre la forma en que la sociedad industrial avanzada ejercen, aún hoy, un control social que inhabilita a los hombres a llevar adelante una transformación de la sociedad bajo los criterios de libertad y autonomía, nos permiten repensar la educación de la filosofía a partir de una función social. Si bien en los diseños curriculares se define a la filosofía como el “ejercicio crítico del pensamiento que interpela lo naturalizado”, no se especifica concretamente hacia dónde debe dirigirse esa crítica. Problemas sociales tales como la pobreza, el incumplimiento de los derechos laborales, la discriminación de género y de clase, son algunos de los temas que parecen requerir un análisis filosófico que permita discernir sus causas y visualizar soluciones.

A partir de estas consideraciones, en este trabajo se enfoca la atención en dos cuestiones fundamentales: Por un lado, se pretende dar una base teórica que permita relacionar la filosofía con el contexto social que se da en este momento específico de la historia, para evitar caer en la abstracción pura y otorgarle un sentido práctico a sus estudios. Por otro lado, es un imperativo revisar los distintos aspectos que restringen y limitan la enseñanza de la filosofía, para poder redefinir sus objetivos y otorgar herramientas que permitan otorgarle al pensar crítico y reflexivo una función social.

Para comprender la relación directa que hay entre la enseñanza de la filosofía y el contexto socio-político en el que se desempeña, se han seleccionado cuatro aspectos fundamentales que atraviesan la acción docente. En primera instancia es necesario determinar cuáles son

los imperativos sociales que impiden llevar adelante una actitud reflexiva y bajo qué condiciones se desarrolla una racionalidad que promueve y mantiene el orden social imperante, ocultando desigualdades materiales e intelectuales. En segunda instancia, se analiza el concepto de cultura y reproducción cultural, para poder comprender el lugar que se le otorga a la filosofía en nuestra sociedad. En tercera instancia, se analizan las condiciones concretas que delimitan el lugar de la filosofía en la escuela secundaria. Esto nos permite diagnosticar los límites de su actividad, los objetivos a cumplir durante su enseñanza y el valor de la reflexión filosófica más allá del espacio escolar. En cuarto lugar, se analizan los problemas que surgen de la confección de una didáctica de la enseñanza filosófica capaz de promover el desarrollo de la autonomía intelectual y el valor de la producción colectiva.

› **La dimensión social de la filosofía**

En el libro *El hombre unidimensional* (1985) vemos un claro intento de Herbert Marcuse por demostrar las formas en que la sociedad industrial avanzada ejerce un control total sobre los individuos y una exposición de las formas que permiten anular las fuerzas antagónicas; siendo las mismas generadoras de una transformación de la sociedad que pueda superar el orden que afirma la desigualdad y la explotación por parte de los sectores dominantes. Así también explica cómo el conformismo ha anulado la posibilidad de una transformación de la organización de nuestra sociedad, y como el poder de la crítica se ha adormecido. En términos marcusianos se podría decir que hay un “embotamiento de la crítica”.

Nuestra sociedad ha sabido integrar, estandarizar y uniformizar las diferentes dimensiones de la vida de las personas, y es por ello que Marcuse la describe con el nombre de sociedad unidimensional. Todas las necesidades de los hombres, intelectuales y materiales, se subsumen en un conformismo social que no da lugar a movimientos alternativos y toda nueva forma de vida u organización, termina siendo adoptado por las reglas de mercado y dominación. La filosofía no es la excepción, a medida que se profundiza el control social, su poder de cuestionamiento, que constituía su fuerza primordial, se desvanece ¿Qué valor tiene el conocimiento en una sociedad dónde se promueve el conformismo e imperan las falsas necesidades? ¿Cuál es el lugar que debe ocupar la filosofía en la actualidad? ¿Qué lugar tiene la enseñanza de la filosofía en una sociedad que no cuestiona su estructura y su lógica? Estas son algunas de las preguntas que no se pueden dejar de hacer aquellos que pretenden dedicarse a la enseñanza de la filosofía, porque precisamente quien las niegue no hace más que reproducir la lógica de un sistema que no atiende a las necesidades fundamentales de los individuos. La inclusión de la dimensión social en el pensar filosófico, nos permite redefinir su función, y por lo tanto, poder otorgarle objetivos claros a su enseñanza.

En segundo lugar, para tratar de comprender la función de la filosofía, es importante estudiar el valor que tiene en la sociedad el capital cultural. Bajo la mirada de Marcuse en

esta fase avanzada del capitalismo se ha disminuido la brecha entre la cultura y la realidad social. De hecho, hemos visto como la filosofía ha podido descender del olimpo académico para poder inmiscuirse en la vida de aquellos que no se dedican plenamente al estudio filosófico. Un ejemplo de ello lo detentan las publicaciones de filosofía de divulgación que utiliza títulos que aluden a nuestra disciplina como *Los Simpson y la filosofía* (Irwin, W., Conard, T. y Skole, 2009), *La filosofía de Harry Potter* (Regazzoni, S., 2010) y *Más Platón, menos Prozac* (Marinov, L., 2000). Esta situación nos lleva a cuestionarnos qué aspectos de la filosofía deben considerarse para promover y difundir. Pero en un afán de “incorporar los valores culturales al orden establecido mediante su reproducción y distribución en escala masiva” corremos el riesgo de banalizar la función crítica de la filosofía para convertirla en algo así como una suerte de terapia. Marcuse alega al respecto diciendo que “la tarea terapéutica de la filosofía debería ser más bien una tarea política: la de liberar a los hombres de la manipulación y el adoctrinamiento”. Este proceso de banalización podría dar como consecuencia:

1. Que la filosofía adquiera un valor per se, desligada de la reflexión y revisión de la realidad.
2. Que se anule la reflexión a cambio de la aceptación ingenua de los condicionamientos sociales, imposibilitando cualquier posibilidad de cambio social.
3. Que la filosofía, bajo esta concepción, sea incluida en los planes de educación priorizando los contenidos y no la actitud filosófica.

Una concepción de la cultura estandarizada tiende a clausurar cualquier concepción alternativa, y con ello se anula el aspecto activo de la reflexión filosófica. Hay un lado oscuro en este movimiento de popularizar la cultura, a través de la masificación de los museos, las obras teatrales, la literatura, y por supuesto la filosofía. Por un lado se realiza una apertura en el acceso a manifestaciones artísticas e intelectuales que durante siglos fueron privilegio de las clases más poderosas, económica y políticamente. Pero por otro lado, ese acercamiento se da de una forma vacía, banalizando el concepto de cultura u ocultando su verdadero valor que es el desarrollo del pensamiento autónomo.

Aquellos que decidieron dedicar su vida al estudio de la filosofía y su enseñanza, más allá de las corrientes a las que adhieran, deben afirmar cuál es el verdadero capital que la filosofía tiene en una sociedad plasmada de incertidumbres y contradicciones. Eso que se denomina “capital cultural”, no es algo que se junta, ni algo que se debe mostrar con orgullo, sino que se manifiesta a través de su aplicación en experiencias concretas. Sin más, el aporte de la filosofía como capital cultural tiene una dimensión social que permite reflexionar y repensar sobre lo cotidiano, desde la relación individuo y sociedad. Es por ello que la trasposición didáctica de los contenidos filosóficos aprendidos en los estudios superiores, aparentemente inalcanzables por los alumnos de una secundaria básica, debe contemplar que alcance tienen esos contenidos y qué papel juegan en la vida de ellos

En la tercera parte de nuestro análisis debemos observar cuáles son las condiciones materiales en que se encuentra la filosofía en la República Argentina. Vemos que en nuestro sistema educativo el pensamiento filosófico se delegó al último año de la

secundaria, a dos horas semanales. Es así que la función crítica de la filosofía de cualquier persona que culmine la educación secundaria y no realice estudios posteriores, se reduce a un máximo de 72 horas incluyendo los períodos de diagnóstico, evaluaciones, recuperatorios, feriados, licencias y otras eventualidades de la vida ordinaria de un docente argentino. Es así que el profesor de filosofía debe planificar el dictado de su materia bajo estas condiciones, donde los “contenidos básicos” deben ser cercenados salvajemente para poder completar el programa al final de cada año. Este es el lugar de la filosofía en la escuela. De todas formas, el profesor, frente a estas condiciones adversas, debe conformar y planificar un programa de contenidos acorde a las exigencias de los programas. Frente a la inmensidad de temas, autores y corrientes aparece preguntas como ¿Qué no se debe dejar de dar? ¿Qué debe dictarse necesariamente? La elección final suele depender del gusto personal del docente y carecer de una dirección consciente y específica.

Tal arbitrariedad requiere de un criterio que guíe aquella selección tan molesta. Henry Giroux, en su libro *Teoría y resistencia en educación* (1985) nos ofrece un principio tomado de las pedagogías radicales que parece cumplir con esta función: “un aspecto esencial de la pedagogía radical es la necesidad de los estudiantes de interrogar críticamente sus experiencias e historias interiores”. Este principio permite al docente armar una planificación que admita casi cualquier tema tratado en el seno de la filosofía, y a su vez, ofrecer a los alumnos la posibilidad de tener como objeto de estudio su propia existencia y su relación con el entorno social. Análogamente esta postura obliga al docente a cuestionarse su función en el sistema educativo y su deber para con la sociedad que lo alberga. La crítica como pedestal de la filosofía nos presenta claramente la relación inquebrantable entre educación y política. Pensar la enseñanza de la filosofía, requiere pensar en los aspectos de la sociedad que aún no resueltos repercuten sobre nuestras vidas. Si dentro del marco de la historia de la filosofía se han llevado adelante interminables enfrentamientos por otorgar una respuesta a qué es la filosofía, cuál debe ser su método y cuál es el sentido de su estudio, la enseñanza de la filosofía supera estas discusiones para demostrar que su sentido de existencia tiene una función social específica que contiene a las demás: romper con el sentido común (interpelar lo naturalizado) hacer evidente la fuerza de las ideologías, y demostrar que la ignorancia es un herramienta de dominación.

Proclamando estos principios hay una cuestión más que observar en términos concretos ¿Es suficiente un año de filosofía para lograr estos objetivos? Si nos centramos sólo en los contenidos básicos pareciera no dar lugar a ello. Poder abordar correctamente 2500 años de producción filosófica requiere un tiempo superior a 72 horas. Sin embargo son los métodos, los esquemas de aprendizaje y cuestionamiento los que toman relevancia. De esta forma la filosofía tiene una función que excede las paredes de la escuela, y se convierte en una forma de reevaluar el barrio, las condiciones laborales, los valores, la cultura y todos aquellos aspectos que nos conforman como sociedad.

Por último, en este proceso de investigación nos encontramos al docente en el aula con un objetivo y un fundamento, y con todas las restricciones que el sistema educativo impone y dispone para lograr esta tarea. El sistema educativo es parte de esta sociedad, por lo tanto, no es ajeno a estas imposiciones y estrategias. Por lo cual una didáctica de la filosofía no es la mera aplicación de un método que permita reproducir contenidos, es la praxis misma de una filosofía crítica. La enseñanza de la filosofía es la conjunción de la teoría y la práctica, no como partes distintas de la reflexión filosófica que se unen sino como una estructura compleja que está atravesada por tres ejes distintos:

1. La selección de temas. Esto incluye la selección de autores, problemas (el ser humano, el conocimiento) y los textos a trabajar.
2. La metodología de enseñanza. Los métodos incluyen las actividades, las lecturas, los tiempos de trabajo y la dinámica de aula.
3. La postura del docente en el aula. Implica los métodos de evaluación, la relación con los alumnos y las reglas de convivencia.

Estos tres aspectos de la didáctica de la filosofía se complementan y condicionan recíprocamente. Esto implica que una selección de textos requiere considerar el objetivo de las evaluaciones, de la misma manera en que una actividad grupal requiere saber de antemano que temas se van a analizar. El valor de la filosofía como función crítica de la realidad, debe ser el puntapié inicial para toda actividad humana: los contenidos filosóficos, por ende, son sólo medios para poder generar una actitud reflexiva, no la finalidad de la materia. Conocer la obra de Descartes, por ejemplo, no es útil en sí mismo si no se reflexiona sobre el papel que jugó la filosofía cartesiana en su contexto social e intelectual. El lugar del profesor de filosofía, por lo tanto, no puede ser neutral, tiene que ser altamente activo, ya que debe dotar de habilidades que permitan al alumno conocer y comprender su propia realidad, dentro y fuera de la escuela. Pensar al docente desde un lugar pasivo, es negar la existencia de imperativos sociales, desde la cultura, la familia, el Estado, e incluso de la misma escuela; es aceptar la estructura socioeconómica tal cual está, y en consecuencia aceptar el mundo con todas sus desigualdades, contradicciones y paradojas, y reducir la filosofía a un mero adorno del conocimiento.

› **Conclusión**

Habiendo analizado brevemente algunos de los problemas centrales que atraviesan la enseñanza de la filosofía quisiera remarcar una serie de ideas que me parece que vale la pena tener en cuenta. En primer lugar, el valor de la filosofía, bajo este modo de ver las cosas, no reside en su historia o en el material producido, sino en el efecto que ha tenido sobre el mundo, sobre los hombres. En un sentido pragmático, si no existe un consenso sobre cuál es la función de la filosofía en la escuela, es de suma importancia que los agentes activos de esta profesión puedan otorgar las herramientas básicas para que cada alumno pueda generarla. En segundo lugar, en este trabajo se evitó hablar de corrientes particulares, porque cualquier clausura es negativa, la teoría de Marcuse ha servido como

un método de análisis pero la enseñanza de la filosofía debe ser inclusiva: tomar, adoptar y reformular cualquier corriente que le sirva al profesor para generar autonomía e independencia intelectual. En tercer lugar, el filósofo, en su papel docente, no puede sustraerse de la realidad social en la que vive y esa misma realidad nos obliga a tomar una posición, a pensar alternativas y soluciones que se manifiesten en lo concreto. La neutralidad es negación de las desigualdades, la objetividad es la manera de mantenernos impávidos ante los abusos. La profesión docente, más allá de la posición que se tenga, no es neutral y su verdadera esencia no reside en el conocimiento mismo, sino en ser un agente más que motorice una transformación social.

Bibliografía

Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, 6ª ed. – México: Siglo XXI, 2004.

Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional* – Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

Masset, Pierre, *El pensamiento de Marcuse*, 1ª ed. – Buenos Aires: Amorrortu editores, 1965.