

## La Filosofía en la Enseñanza Media

**Pablo Oyarzún**

Para hablar con toda franqueza, tengo una actitud ambivalente ante esta nueva organización de los estudios filosóficos en la enseñanza media.<sup>1</sup> Explico mi actitud, primero, de manera sucinta, para luego entrar en los detalles. Por una parte, puedo entender la necesidad que llevan consigo los propósitos fundamentales que persigue esta reforma; puedo entender que eso supone infligirle a la enseñanza de la filosofía un cierto sesgo, y que esa inflexión es perfectamente susceptible de ser validada y que en muchos respectos tal vez sea necesaria. Por otra, no me parece que la organización de esa enseñanza, tal como se expone en el documento ministerial, satisfaga enteramente bien esos propósitos, no sólo en vista de los asuntos que en ella se privilegian y los que se omiten, sino también a causa de una restricción de los sentidos y los usos de la filosofía. Finalmente –y porque esta ambivalencia no es sólo oscilación entre dos polos–, está mi reserva general respecto de los propósitos en cuestión, una reserva que no sólo los concierne a ellos mismos, sino también a la posición de la filosofía en su contexto.

### **El marco de la reforma**

El propósito general de esta reforma es la modernización de la educación. Se inscri-

be, de este modo, en un proyecto histórico nacional que reconoce en ese concepto –*modernización*– su sello fundamental. Lo que nombra el término no es de suyo un *desideratum*, por mucho que las autoridades y los grupos de decisión quieran hacérselo pasar como el sentido mismo de nuestra actual existencia histórica, con el agravante de que este fin de fines no ha sido en ningún momento objeto de verdadera discusión pública, sino de imposición, de larga imposición, desde los tiempos de la tiniebla dictatorial a ésta, nuestra medialuz democrática de hoy. Por lo pronto, son varios –y heterogéneos– los aspectos a que se refiere, si sólo pensamos en su aplicación al campo y a los propósitos de la educación: mejoras de infraestructura, informatización de la enseñanza, equidad, orientación del aprendizaje a lo que podríamos llamar, en términos amplios, el valimiento social, etc. Pero, mirado su alcance en amplitud, que la reforma tenga el sentido de la modernización indica el primado de una cierta funcionalidad de la enseñanza: ésta se dirige a la formación de ciudadanos y a la capacitación para el desempeño laboral (inmediato o tras la formación superior), en el entendido de que lo que se busca es, fundamentalmente, una destreza adaptativa al ritmo acelerado de transformaciones de variada índole que

caracterizan a la sociedad en el contexto de la globalización.<sup>2</sup>

La educación, ciertamente, tiene esta misión de preparar a sus destinatarios para un desempeño fructífero en las relaciones en que desde ya les toca desenvolverse y en aquéllas que formarán la trama futura de sus vidas. A través de la educación una sociedad busca consolidar y fomentar aquellas disposiciones y competencias que su proyecto reclama. Pero una educación que se quiera democrática, y hemos de suponer –y desear, y exigir– que se quiera plenamente democrática, no puede restringirse al régimen de la adaptación, sino que debe también construir el espacio para la tarea de la continua invención de la democracia, es decir, para el propósito –originariamente político, y político en acepción originaria– de abrir nuevos horizontes de sentido a partir y en medio de la crisis –no sólo padecida, sino ejercida activamente– de los que rigen cada presente de la vida en común. Y parece que a la filosofía le cabría una responsabilidad no menor en esa empresa.

### **El currículum de Filosofía y Psicología**

En la definición del “sector curricular” de Filosofía y Psicología se expone el propósito

que lo gobierna y la razón de su ubicación en los dos últimos años de la Educación Media: se trata de proporcionar a los estudiantes “un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten desarrollar una comprensión rigurosa del ser humano y una capacidad de juicio autónomo”. En esa medida, hemos de entender, presupone “un adecuado grado de madurez”, a partir del cual se hace posible para los alumnos “una mirada reflexiva e integradora sobre sí mismos y el conjunto de su experiencia intelectual y personal” (p. 113). Allí mismo se promueve un cierto concepto de la filosofía: se la “concibe como una forma de reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana, destinada a dotarla de sentido.” En el mismo aliento, se explica que “reflexionar filosóficamente significa... analizar los supuestos y fundamentos de nuestras creencias, especialmente de aquéllas en que se articula nuestra concepción del mundo y que, debido a esto, sirven de base a la actividad humana” (p. 114). No me voy a detener sobre cierta flojedad de estas formulaciones y de sus términos, pues la intención queda suficientemente clara y es susceptible de ser suscrita sin tanto prurito. Me dirijo, pues, a las características de este nuevo currículum y a los cambios que supone con respecto a lo que hasta ahora había sido vigente.

Cuando estudié filosofía en los dos últimos años de la Educación Secundaria (me tocó pertenecer a la última promoción enmarcada en ese sistema, cuando ya la Reforma del gobierno de Frei Montalva estaba en marcha y los alumnos que cursaban Enseñanza Media nos pisaban los talones), las materias estaban distribuidas en Psicología, Lógica Formal e Historia de la Filosofía. Las dos primeras se impartían en el penúltimo año y la tercera en el último. En tiempos posteriores, a lo que sé, no se produjo ninguna modificación sustantiva en este esquema, salvo un conato de inclusión de los temas morales, asumidos obviamente—cuestión de pensar en el contexto— desde la perspectiva de una inculcación valórica, que no alcanzó ninguna relevancia. Imagino que más de alguien recordará el deplorable texto de ética para Enseñanza Media que perpetró Bruno Richlowsky, un personaje que, por cierto, no estaba calificado desde ningún punto de vista para abordar tales asuntos, y menos aún para fijar o siquiera sugerir las pautas de su enseñanza. Algo que sí merece ser considerado fue la incorporación, en ciertos establecimientos, del programa de Filosofía para Niños y del Bachillerato Internacional (con sus asignaturas de Teoría del Conocimiento y de Filosofía), desde la década del 80, que representaban formas más o menos renovadas de encarar

la docencia de la disciplina en la Educación Básica y Media.

El nuevo programa trae, considerado exclusivamente desde el punto de vista de los contenidos, la innovación de suprimir la historia de la filosofía, ceñir 4º Medio a la ética y, en el plan especial para la formación humanística, abordar la teoría del conocimiento y la lógica informal.

En lo que sigue me voy a referir de manera breve y un poco incidental a cada uno de estos aspectos.

### El programa de Psicología

Echar un vistazo al programa de Psicología y sonreír ante la denominación de “contenidos mínimos” es, me temo, una misma cosa. No se trata sólo de la envergadura de los ámbitos implicados, sino del detalle informativo con que se los cubre: cuatro grandes áreas en que se distribuyen diecisiete ítems (cada uno de los cuales comprende no menos de tres o cuatro temas subordinados) suena un poco excesivo.<sup>3</sup> Satisfacer estos “contenidos mínimos” no parece dejar lugar a un proceso de reflexión y debate en que las experiencias de los estudiantes tengan alguna cabida significativa, según es el propósito general del nuevo currículum y de este específico “sector”.

Pero más allá de esto, el problema estriba en que –yo entiendo que un poco por inercia– se siguen definiendo los contenidos de tercer año bajo la rúbrica de “psicología”. Me parece que al hacerlo difícilmente se puede ir más allá de un híbrido compuesto de retazos que se han sonsacado a diversas orientaciones de la psicología científica (descontada la disparidad entre ellas), tópicos de sentido común, casuística de experiencias personales y uno que otro pasatiempo de éstos que se estima apropiados para “adolescentes”. Por otra parte, es del todo discutible proponer el conocimiento psicológico como apoyo del “proceso de autocomprensión y entendimiento del comportamiento humano, ...que debe servir de base para la reflexión sobre la experiencia moral y la formación del juicio práctico” (p. 113). Este intento de justificar la secuencia y coherencia de los estudios en 3º y 4º año supone una decisión respecto del sentido mismo de la experiencia moral, como experiencia de aquel tipo de sujeto que construye la psicología, lo cual resulta obviamente discutible. A efectos de esa coherencia habría sido en todo caso mejor desarrollar una reflexión sobre la condición humana haciéndose cargo de diversos aportes de las ciencias humanas y sociales (entre ellas, la psicología, la sociología, la antropología), pero manteniendo a la vez el carácter

*filosófico* de la consideración. Una larga lista de autores cabría considerar aquí: Platón, Aristóteles, Epicuro, San Agustín, Pascal, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger, Arendt, Lévi-Strauss, etc.

Pero, de manera más general, si un énfasis del currículum que creo muy pertinente recae en el diálogo entre experiencia y reflexión, imagino que lo más deseable sería precisamente abrir el campo del estudio filosófico con la riqueza y diversidad de la experiencia humana, desde sus formas cotidianas más o menos incipientes y más o menos atávicas, hasta sus ápices en las configuraciones del saber, de la política, del arte...

En la línea de lo que acabo de señalar, una cosa que sorprende en el programa es la ausencia flagrante de toda consideración del lenguaje. Sólo advierto una alusión a éste en uno de los temas del ítem e) de la primer área de Psicología, que se aboca a “Inteligencia y pensamiento”; el tema lleva la rúbrica “Lenguaje, pensamiento y cognición”. A eso puede agregarse lo referente a “las definiciones y el uso riguroso del lenguaje”, en el ítem b) de la primera área de “Argumentación”, en el plan de formación diferenciada. Los puntos de vista desde los cuales se aborda la dimensión lingüística son, pues, muy restringidos, y está por

demás claro que se tiende a entender el lenguaje desde la categoría de comunicación.<sup>4</sup> No se reflexiona sobre la experiencia del lenguaje y la significación que ésta tiene en la configuración de lo humano.

## El programa de Filosofía

Paso ahora a lo que en el programa concierne a los contenidos filosóficos propiamente dichos. Es aquí donde encontramos la mayor parte de las novedades. La primera de todas, que ya había anticipado: el 4º año está centrado en los problemas de la ética, suprimiendo el viejo encuadre histórico-filosófico de la enseñanza.

En cuanto a lo primero, abandonar el formato tradicional de la enseñanza de la filosofía basada en la historia de la filosofía puede parecer muy conveniente. La formulación, sin embargo, no parece entender bien lo que está en juego en el reparo relativo a la enseñanza histórica: la “importancia de la historia de la filosofía” queda referida –y supuestamente satisfecha– con la lectura de algunos textos de la tradición y otros de “autores influyentes en el pensamiento contemporáneo”.<sup>5</sup> El trato directo de los alumnos con fuentes primarias de la reflexión filosófica es desde todo punto de vista recomendable y preferible a cualquier aprendizaje a través de los consabidos

manuales. También es conveniente que los estudiantes se relacionen con estos textos de manera desprejuiciada, y que desarrollen debates sobre los temas pertinentes sin sentirse inhibidos por la impresión de que ya todo ha sido pensado y planteado. Pero al mismo tiempo han de poder hacerse cargo de que los conceptos y las tesis implicados en sus discusiones tienen densidad histórica, y esto no sólo para dar a entender que no pueden ser sometidos sin más a una manipulación arbitraria, sino sobre todo que en ellos ha cristalizado una experiencia preñada de historicidad.

Hay un aspecto al menos en que la estructuración de los contenidos de la formación general en filosofía no parece estar bien resuelta. No se distingue una articulación interna entre la primera de las áreas, que responde en parte al viejo esquema de la “introducción a la filosofía”, y las tres restantes, que versan sobre diversos aspectos de la filosofía práctica. Para empezar, referir la filosofía a “las preguntas que afectan el sentido de la vida humana” (tema *a* de esta área, p.120) resulta discutible, restrictivo y precario, no tanto por lo que se *quiere* decir con este enunciado, sino más bien por lo que *dice* la expresión “sentido de la vida humana”. La filosofía no toma “lo humano” ni la

“vida” como un dato o un hecho consumado acerca del cual sólo cupiese preguntar por su “sentido”; en la raíz del interés filosófico late originariamente una inquietud desde la cual cada una de estas dimensiones (lo “humano”, la “vida”, el “sentido”) es asumida no como una premisa establecida sino como problema. Enseguida, es verosímil que la breve consideración que previsiblemente pueda dedicarse al cuadro ilustrativo de “problemas” y a los “métodos específicos de la reflexión filosófica” (temas *b* y *c*) sea insuficiente para satisfacer el requerimiento de una adecuada comprensión preliminar de semejante ejercicio reflexivo. Por último, no queda claro de qué manera se articula con los anteriores el ítem *d*, que dispone la lectura y discusión de un texto escogido entre una lista escueta y sólo parcialmente representativa, dentro de la cual se cuenta –para mi desazón, lo confieso– el exitoso refrito de Jostein Gaarder.

En términos generales, simpatizo con la concentración de los “contenidos mínimos” de 4º año en los problemas éticos y con su articulación interna.<sup>6</sup> Las observaciones que me merece la definición de tales contenidos corresponden más a detalles que, ciertamente, no son nimios, pero entre tanto prefiero inhibirlas por economía de espacio. En lo que toca al soporte bibliográfico, me parece

afortunada la inclusión –junto a nombres inveterados, como los de Platón, Aristóteles, Santo Tomás y Kant– de ciertos autores como Tucídides, Maquiavelo, Montaigne, Hobbes, Locke, Rousseau, Smith, J. S. Mill, Marx, Nietzsche, Kierkegaard, Arendt, Rawls, Walzer, por ejemplo, pero echo de menos a otros, que son de primer orden en la configuración tradicional de las concepciones morales o de vigente influencia en su crítica: Epicuro y Spinoza, por ejemplo, entre los nombres pretéritos, Freud (en lugar del consabido Fromm), Benjamin, Lévinas, Foucault, entre los que pesan en las discusiones contemporáneas.

Sin perjuicio de lo anterior, no queda claro cómo han de vincularse los asuntos que se traten en esta área con aquel “conjunto de principios de carácter ético que deben enmarcar la experiencia escolar” acordados por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (p. 2), y que constituyen, qué duda cabe, uno de los ejes esenciales de la Reforma.<sup>7</sup> Esta vinculación es, por cierto, la razón principal que determina la elección de los problemas morales como contenido privilegiado de la enseñanza de la filosofía.<sup>8</sup> La orientación y la eficacia crítica que el currículo le reconoce a la filosofía –y es desde todo punto de vista saludable y necesario que

lo haga– bien puede no congeniar con el énfasis formativo que se deposita en la inculcación de aquellos principios, a menos que se deje en claro que “fundamentar” los acervos valóricos no quiere decir, simplemente, otorgarles visos convenientes de verosimilitud, sino, ante todo, ponerlos en crisis a través de la interrogación y el debate.

En el contexto de la formación diferenciada, se contemplan el área de Problemas del Conocimiento y el de Argumentación, que presta atención preferente a las estrategias discursivas y a la lógica informal.<sup>9</sup> El orden en que se aborden estas áreas en 3º y 4º año es optativo. Mi punto de vista respecto de los contenidos que aquí se definen es formalmente similar al que expresé a propósito de los contenidos de filosofía práctica.

### **La cuestión de cómo enseñar**

El nuevo currículo aboga por una transformación de la labor pedagógica que desplaza el centro de gravitación de la enseñanza al aprendizaje y, por lo tanto, a la diversidad de las características, aptitudes, orientaciones y actividades de alumnas y alumnos, y que, como ya quedó dicho, busca desarrollar la capacidad para que éstos puedan adaptarse dinámicamente al cambio acelerado de las

condiciones –laborales, cognitivas, prácticas, relacionales– en que deberán desempeñarse ulteriormente. El lema de “aprender a aprender” se cierne, pues, sobre el conjunto del dispositivo curricular. Sin entrar aquí en la discusión de este ídolo del contemporáneo foro de los afanes pedagógicos, que tiene lados buenos y otros que no lo son tanto, la vigencia de ese lema lleva a preguntarse hasta qué punto se ha tenido en cuenta aquí su contraparte, es decir, el problema de cómo enseñar a los que enseñan. Y éste, qué duda cabe, es un problema serio. Suponiendo que el programa define un conjunto de temas y estrategias de reflexión y discusión adecuadas (y ya he sugerido algunos de los reparos que me merece ese conjunto), ¿cómo se concilian éstos con la formación vigente de los profesores de filosofía?

Basta echar un vistazo a los currículos de nuestros departamentos e institutos de filosofía para convencerse que ninguno de ellos propone una visión explícita al respecto, y que tienden, más bien, a delegar en difusos ramos pedagógicos la confrontación con ese problema.

Se podría imaginar que ha estado en la mira de los diseñadores del nuevo currículum la posibilidad de inducir, a través de las necesidades que éste implica, una transformación

equivalente de los programas de formación de los docentes.

Aquí se advierte una de las debilidades fundamentales del currículum, que restringe sensiblemente los intereses de una formación filosófica consistente, tanto desde el punto de vista inmanente de la disciplina como desde la perspectiva de su incidencia en el currículum de Enseñanza Media.

### Filosofía y sociedad

Vuelvo ahora brevemente sobre la pregunta que dejé planteada en mi primer apartado: ¿qué posibilidades efectivas habría de plantear en toda radicalidad la relación de filosofía y sociedad, o, para decirlo en los términos que introdujimos antes, qué posibilidades hay de premeditar un encuentro, un roce, una contigüidad promisoría entre el interés de la reflexión, afirmado en la dimensión de incondicionalidad que para él define la filosofía, y el interés de la experiencia, reconocido en la diversidad de su resonancia social?

Aquí puede ser interesante volver a tomar en consideración una característica de la relación entre filosofía y sociedad que no hemos mencionado, pero que bien podría considerarse vinculada a la propia constitu-

ción del proyecto de la filosofía, y que en esa misma medida tendríamos razón en llamar *arcaica*. En dicho proyecto hay alojada una intención que atañe al origen de la *polis*, a su fundamento, a su condición de posibilidad, a su forma. Supongamos por un momento —el momento de una conjetura decididamente improbable, extemporánea— que la *polis*, la *societas*, se funda en un interés *apotropaico*, supongamos que fuese éste el interés originario a partir del cual se constituye lo social —y con éste, lo humano—, interés, por tanto, anterior a los intereses que discernimos antes (económico, político, moral, cognitivo), los cuales no serían sino especificaciones de aquél. Lo social sería, entonces, un sistema general de protección, que hace posible a lo humano, en su forma, su figura y su contenido posible. ¿De qué protege este sistema de protección? Protege, en general, del asalto de la otredad. Llamemos a la dimensión de la otredad —y de su asalto— con el término que venimos de retomar: llamémosla *experiencia*. El sistema de lo social sería, entonces, aquello que (nos) protege de la experiencia, de la multiformidad, la plurivalencia y la inconmensurabilidad de la experiencia.<sup>10</sup>

¿No podría pensarse que la filosofía es responsable por esta inconmensurabilidad?

¿No podría pensarse que el interés que la determina, el interés de la reflexión, está dirigido esencialmente a ella? ¿Y que las demandas que de la sociedad puedan dispararse hacia la filosofía no tengan exclusivamente que ver con las necesidades de reforzamiento del sistema, sino también, y quizá sobre todo, con la intermitencia de un experimentar que no encuentra, sin más, su morada en ese sistema, un experimentar que más bien lo pone en entredicho? Si así fuese, el punto de cruce entre filosofía y sociedad no sería otro que aquél que define la relación de filosofía y experiencia. Y esta relación está determinada por el cruce, a su vez, de dos intereses y dos interrupciones. A la experiencia le interesa ser interrumpida por la filosofía, en cuanto que así se hace manifiesta como tal: la filosofía interrumpe el movimiento “espontáneo” de las opiniones, que adocenán el sobresalto y lo inédito (lo inopinado) por medio de su inscripción en la inercia de lo consabido. A la filosofía le interesa ser interrumpida por la experiencia, porque la provocación esencial del concepto es la que proviene de lo inconceptual: la experiencia interrumpe el movimiento de los conceptos, musitando así sordamente la vocación esencial que mantiene imantado al concepto hacia aquello que es, para él, lo inevitablemente otro.

## Notas

- <sup>1</sup> *Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Ministerio de Educación, República de Chile, 1998. Los acápites referidos al Sector Curricular de Filosofía y Psicología ocupan las pp. 113-122 en lo que respecta a la formación general, y las pp. 243-248 para la formación diferenciada humanístico-científica. Para la confección de estas notas he tomado también en cuenta la Introducción (pp. 1-6 del documento) y el Capítulo II, sobre “Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Media” (pp. 19-28).
- <sup>2</sup> En esta dirección dominante leo la enunciación de los objetivos que se persiguen con los nuevos “procedimientos didácticos” que promueve la Reforma y que tienen su centro gravitacional en el aprendizaje, no en la enseñanza: “lograr el aprendizaje de competencias de orden superior, como las de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio” (p. 5).
- <sup>3</sup> Las cuatro áreas son 1. El ser humano como sujeto de procesos psicológicos (con 7 ítems), 2. El individuo como sujeto de procesos psicosociales (4 ítems), 3. Individuo y sexualidad (2 ítems) y 4. Salud mental: individuo, cultura y sociedad (4 ítems).
- <sup>4</sup> El primer gran sector de la formación general lleva, en efecto, el título “Lenguaje y comunicación”.
- <sup>5</sup> El programa menciona entre los primeros a Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Descartes y Kant; entre los segundos a Marx, Nietzsche y John Stuart Mill (p.115). La división histórica que parece presuponer ese listado ilustrativo asumiría, creo, a Hegel como último representante de la tradición, y a Mill, Kierkegaard y Marx como primicias de lo “contemporáneo”.
- <sup>6</sup> Lo que concierne específicamente a la filosofía práctica se desarrolla en las áreas 2. El problema moral (3 ítems), 3. Fundamentos de la moral (4 ítems) y 4. Ética social (6 ítems).
- <sup>7</sup> Los principios en cuestión son la libertad, la igualdad y la dignidad de las personas y la forja de un “carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal” (p. 3).
- <sup>8</sup> “Por la importancia que reviste la dimensión ética para el desarrollo integral de los estudiantes y la convivencia social, el eje articulador de la propuesta de filosofía es la experiencia moral” (p. 115).
- <sup>9</sup> “Problemas del conocimiento” considera las áreas 1. Maneras de conocer (4 ítems), 2. Diversidad de observadores y diversidad del conocimiento (3 ítems) y 3. El conocimiento científico (5 ítems); “Argumentación” incluye 1. Descripción, definición y explicación (3 ítems), 2. La argumentación y la resolución de las controversias (4 ítems) y 3. Las argumentaciones y las falacias informales (5 ítems).
- <sup>10</sup> El concepto de “protección” que empleamos aquí debe ser entendido en conformidad con la impronta etimológica a que hemos aludido: la *apotropé* no es una condición que ponga a salvo del mal, sino una operación que consiste en desviarlo (*apotrépo*). La eficacia apotropaica del sistema de lo social consistiría, entonces, en desviar la fuerza desviadora (“maligna”) que es peculiar de la experiencia como tal. Del doblez de la desviación que sería constitutiva para lo social se sigue la necesidad de tematizar lo que sería la experiencia constitutiva de lo social.